

TARTU ÜLIKOOL

Spordipedagoogika ja treeninguõpetuse instituut

Kristina Mahoni

**Õpetaja kontrolliva käitumise seosed õpilaste psühholoogiliste
vajadustega ja agressiivse käitumisega**

Magistritöö

Kehalise kasvatuse ja spordierialal

Juhendaja: prof, PhD, Vello Hein

Tartu 2014

SISUKORD

TÖÖS KASUTATAVAD LÜHENDID	3
SISSEJUHATUS	4
1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE.....	5
1.1 ENESEMÄÄRATLUSTEORIA JA PSÜHHOLOOGILISED VAJADUSED.....	5
1.2 PSÜHHOLOOGILISTE VAJADUSTE OHUSTAMINE	7
1.3 ÕPETAJA KONTROLLIV JA AUTONOOMNE KÄITUMINE	8
1.4 ÕPETAJA KONTROLLIVA KÄITUMISE MÕÕTMINE	11
1.5 VAJADUSTE OHUSTAMISE MÕÕTMINE.....	13
1.6 KONTROLLIVA KÄITUMISE SEOS PSÜHHOLOOGILISTE VAJADUSTE OHUSTAMISEGA	14
1.7 AGRESSIIVSUS JA ÕPILASTE AGRESSIIVNE KÄITUMINE.....	15
1.7.1 Koolikiusamine	17
1.8 ÕPETAJA KONTROLLIVA KÄITUMISE SEOS ÕPILASTE HULIGAANSUSE PROBLEEMIDEGA ...	18
1.9 SOOLISED JA VANUSELISED ERINEVUSED UURINGU TULEMUSTES.....	20
2. TÖÖ EESMÄRK JA ÜLESANDED	23
3. VAATLUSALUSED JA METOODIKA.....	24
3.1 VAATLUSALUSED	24
3.2 METOODIKA.....	24
3.3 ANDMETE STATISTILINE TÖÖTLEMINE	25
4. TULEMUSED	26
4.1 ÕPETAJA KONTROLLIVA KÄITUMISE KÜSIMUSTIKU FAKTORANALÜÜS.....	26
4.2 PSÜHHOLOOGILISTE VAJADUSTE OHUSTAMISE KÜSIMUSTIKU FAKTORANALÜÜS	27
4.3 AGRESSIIVSUSE JA VIHA KÜSIMUSTIKU FAKTORANALÜÜS	28
4.4 MUDEL ÕPETAJA KONTROLLIVA KÄITUMISE JA ÕPILASTE VAJADUSTE OHUSTAMISE SEOSTEST AGRESSIIVSUSEGA	29
4.5 KORRELATIIVSED SEOSSED UURINGUTUNNUSTE VAHEL.....	30
4.6 ÕPETAJA KÄITUMISE TAJUMISE UURINGUTUNNUSTE KESKMISED JA RELIAABLUSE KOEFIITSIENDID	31
4.7 SOOLISED ERINEVUSED ÕPILASTE POOLT TAJUTUD KÄITUMISE VALDKONDADES	32
4.8 VANUSELISED ERINEVUSED ÕPILASTE POOLT TAJUTUD KÄITUMISE VALDKONDADES	33
5. TULEMUSTE ARUTELU.....	35
6. JÄRELDUSED	41
7. KASUTATUD KIRJANDUS.....	42
SUMMARY	47
LISA	48

Töös kasutatavad lühendid

NCR	-	Negatiivne tingimuslik kontroll
CUR	-	Tingimuslik kontroll
INT	-	Hirmutamine
EPC	-	Ülemäärane kontroll
TAUT	-	Autonoomsus
TCOMP	-	Kompetentsus
TREL	-	Seotus
ASK	-	Õpetaja autonoomsust toetav käitumine
AG	-	Agressiivsus
AN	-	Viha

Sissejuhatus

Õpetajal on võime oma eeskuju, käitumise ja läbimõeldud tegevusega mõjutada õpilaste hoiakuid ja suhtumisi õppetöösse ja nende käitumist. Seega õpetaja ei ole lihtsalt õpetaja, vaid ka kasvataja, sõber ja eelkõige psühholoog. Mõistes lapsi ja nende vajadusi on õpetaja võimeline paremini aru saama õpilaste erinevatest käitumistest. Kehalise kasvatuses õpetajast sõltub palju. On õpetajaid, kes oma käitumise ja olekuga võivad lapse eemale hirmutada või vastupidi tegevuse juurde meelitada. Lisaks õpetaja teadmistele ja oskustele tuleks tähelepanu ka pöörata, kuidas õpilased end tunnevad, milline on nende heaolu, millised on üldse laste vajadused.

Paljud uuringud on käsitlenud õpetaja autonoomse toetuse mõju õpilaste käitumuslikele kognitiivsetele ja emotsionaalsetele õpiväljunditele. Vähesel määral on uuritud õpilaste poolt tajutud õpetaja kontrolliva käitumise mõju õpilaste psühholoogiliste vajaduste rahuldamisele. Psühholoogiliste vajaduste rahuldamisest või mitterahuldamisest sõltub suurel määral õpilaste tegevus.

Tulenevalt eeltoodust käsitletakse antud töös õpetaja kontrolliva käitumise seoseid õpilaste poolt tajutud nende psühholoogiliste vajaduste ohustatusega ning agressiivse käitumisega. Käesoleva magistritöö eesmärgiks ongi uurida, kuidas õpilaste tajumised õpetaja käitumisest nende autonoomsust toetavana või kontrollivana on seotud nende psühholoogiliste vajadustega ja kuidas need on seotud õpilaste käitumistega.

1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE

1.1 Enesemääratlusteooria ja psühholoogilised vajadused

Indiviidi panevad tegutsema erinevad vajadused. Nendeks on füsioloogilised-, sotsiaalsed- ning eraldi rühma moodustavad psühholoogilised vajadused. Enesemääratlusteooria, mis on isiksuse ja motivatsiooniteooria, uurib lisaks inimeste käitumistele ning nendest tulenevatele käitumise põhjustele ka kolme psühholoogilist vajadust. Nendeks on vajadus autonoomsuse, kompetentsuse ja seotuse järele. Need on olulised inimeste psühholoogilise tervise ja heaolu jaoks (Deci jt, 1991). Autorid seletavad antud vajadusi pikemalt järgnevalt:

Autonoomsus (*autonomy*) tähendab, et inimesel on vaba valik ise teha oma otsuseid. Inimene ise on oma käitumise algataja. Õpilane tajub autonoomsust, kui tema tegemisi ei kontrollita sundival moel. Näiteks kehalises kasvatuses annab õpetaja õpilasele valida, mismoodi ta harjutusi teeb. Õpetaja suunab ja juhendab.

Kompetentsus (*competence*) tähendab, et inimene oskab efektiivselt tegutseda ning ümbritsevat keskkonda endale meelepäraselt mõjutada. Inimesed, kelle kompetentsuse tajumine on kõrge, naudivad ka oma osalust kehalises tegevuses rohkem. Näiteks kehalises kasvatuses avaldub kompetentsus harjutuse sooritamisel tehtava pingutusega ja tahtega ning sealjuures õpilane usub, et ta suudab talle antud harjutust sooritada. Õpilane teab, et ta tuleb ülesandega toime, et see ei ole tema jaoks raske.

Seotus (*relatedness*) tähendab, et inimene soovib tunnetada ühendust ja kokkukuuluvust teistega. Seotustunde puhul tunnetab inimene heakskiitu, tunnustust, hoolivust ja armastust teiste poolt.

Psühholoogiliste vajaduste rahuldamine on oluliselt seotud ka inimese motivatsiooniga. Kõige edukamad on just individid, kes on motiveeritud sisemiselt. Motivatsiooni ehk tegutsemistahet võib vaadelda üldisemalt kahest aspektist lähtudes. On olemas väline motivatsioon, kus tegutsemise eesmärk on saavutada tunnustust, auhindu, kuulsust, materiaalseid väärtusi ja sisemine motivatsioon, kus tegutsema paneb soov saada uusi teadmisi, kogeda saavutusega kaasnevat head enesetunnet/rahulolu või lihtsalt nautida teistega tegutsemist (Deci ja Ryan, 2000).

Autorid Hassandra jt (2003) usuvad, et psühholoogiliste vajaduste rahuldamine avaldab suuresti positiivset mõju õpilaste sisemisele motivatsioonile. Õpetaja etendab oma käitumise ja eeskujuga õpilaste motivatsiooni tekkimisel olulist rolli. Näiteks Kreekas, Thessaly ülikoolis Hassandra jt (2003) tehtud uurimuse põhjal mõjutab õpilaste motivatsiooni see, kuidas õpilane tajub oma kompetentsust, see kuidas ta tajub oma autonoomsust ja kuidas ta tunneb ka kehalise kasvatuses tundide kasulikkust. Läbiviidud uuringutest seostas enamik õpilasi kompetentsust pingutuse ja tahtega, tunni vastu tuntava huvi ning tähelepanelikkusega kõige vastu, mida õpetaja räägib. Õpilased uskusid oma harjutuste sooritamise võimetesse. Niisamuti seostasid õpilased oma autonoomsuse tajumist võimalikult suure valiku võimaluste andmisena õpetaja poolt. Näiteks: „*Me teeme kõike, mida me tahame, mitte keegi ei sunni meid*“ või „*Osalen kehalise kasvatuses tunnis, sest ma tahan, mitte sellepärast, et ma pean*“.

Seega saab öelda, et uurimustulemused näitavad, et psühholoogiliste vajaduste rahuldamine (autonoomsus, kompetentsus ja seotus) mõjutab isikute sisemist motivatsiooni ning heaolu.

1.2 Psühholoogiliste vajaduste ohustamine

Enesemääratlusteooria uurimused on näidanud, et inimeste psühholoogiliste vajaduste (autonoomsuse, kompetentsuse ja seotuse) rahuldamine spordivaldkonnas on seotud sportlaste suurema pühendumise, soorituse ja heaolutundega. Siiski esineb olukordi, sealhulgas spordivaldkonnas, kus nende vajaduste rahuldamist pärsitakse.

Senised uuringud on vaadelnud negatiivset seost vajaduste rahuldamise ja erinevate mitte sobivate tagajärgede vahel ja andnud kaudset tõendusmaterjali toetamaks hüpoteesi selle kohta, kuidas vajaduste ohustamine mõjutab tervist ja heaolutunnet (Adie jt, 2008; Jang jt, 2009). Näiteks on leitud, et vajaduse rahuldamise madala taseme ja halva heaolutunde kõrge taseme vahel on olulised negatiivsed korrelatsioonid, (nt läbipõlemine, Hodge jt, 2008; füüsilised sümptomid, Reinboth jt, 2004). Sellises lähenemises peetakse vajaduse rahuldamise madalat taset tõenduseks nii vajaduse rahuldamise puudumise kui ka psühholoogilise vajaduse ohustamise olemasolu kohta, ilma et neil kahel vahet tehtaks. Bartholemew jt (2011) lähtudes eeltoodust püstitasid küsimuse, kas vajaduse rahuldamise madalaid tulemusi saab kontseptuaalselt võrdsustada vajaduste ohustamisega. Bartholemew jt (2011) arvavad, et psühholoogilise vajaduse rahuldamise mõõtmisel saadud tulemus ei määra adekvaatselt vajaduse frustratsiooni intensiivsust, mida Deci ja Ryan (2000) kirjeldasid kui vajaduse ohustamise seisundit. Näiteks vajaduse rahuldamise madal tase ei tähenda, et sportlane tunneb, et tema vajadusi spordiga tegelemisel miski ohustaks, vaid sportlane tunneb, et ta ei ole rahul sellega, kuidas tema vajadustele vastu tullakse. Naissportlane võib tunduda endale ebakompetentsena ainuüksi seetõttu, et tal pole vajalikke oskusi paremaks soorituseks, vaatamata tema treeneri poolt juhendatud parimatele pingutustele. Mõni teine naissportlane võib tunduda endale ebakompetentsena, sest ta treener alandab ja kritiseerib teda. Esimene juhtum on näide vajaduse rahuldamise madalast tasemest (või mitterahuldamisest), teine juhtum on näide vajaduse ohustamisest. Seega võib öelda, et vähene ehk madal psühholoogiliste vajaduste rahuldamise tajumine ei ole sama, mis psühholoogiliste vajaduste ohustamine.

1.3 Õpetaja kontrolliv ja autonoomne käitumine

Õpetaja käitumine koolis on üks tähtsamaid faktoreid õpilaste õppimisel ja aktiivsusel õppeprotsessis. Õpetaja mängib väga olulist rolli õpilaste tegevuses, motivatsioonis ja käitumises üldse. Hea õpetaja üheks ülesandeks tema töö juures on sobivate harjutuste ja õigete juhendamiste kaudu kujundada ning toetada õpilaste positiivset arengut. Õpetajad ja nende õpetamismeetodid on aga erinevad ning nende töö tulemuse mõju õpilastele võib anda erinevaid tagajärgi.

Enesemääratlusteooria (SDT) uurib, kuidas sotsiaalsed tegurid nagu näiteks õpetaja kui isiku käitumine ja tema poolt loodud keskkond mõjuvad õpilaste tegutsemisele. Enesemääratlusteooria kohaselt saab vaadelda õpetaja käitumist kui õpilaste autonoomsust toetavana või kontrollivana. Autonoomsust toetava õpetaja käitumine toetab aktiivselt õpilase enese initsiatiivi ja loob tema jaoks tingimused, mis võimaldavad õpilasel tunda end vabana ja teha ise valikuid. Sellest tulenevalt näevad õpilased oma tegevust huvitavana ja rahuldust pakkuvana. Õpetaja juhendab ja suunab ning võtab arvesse õpilaste erinevaid huvisid ning peab silmas nende erinevaid vajadusi, sh psühholoogilisi. Autonoomsust toetav õpetaja üritab oma juhendamise suuredada ja süvendada õpilastes sisemist motivatsiooni nende tegevustes (Reeve ja Jang, 2006).

Uuringud on näidanud, et õpetaja käitumise tajumine õpilaste poolt nende autonoomsust toetavana on positiivselt seotud nende sisemise motivatsiooniga. Uuringud haridusvaldkonnas (Ntoumanis ja Standage, 2009; Reeve ja Jang, 2006; Ryan ja Deci, 2000) ja ka kehalises kasvatuses eesti õpilaste seas (Hagger jt, 2009 ja Pihu, 2009) on näidanud, et autonoomsust toetava õpetaja käitumine on otseselt või kaudselt seotud õpilaste rahuloluga, mis on suuresti olnud mõjutatud just õpetajate heast kiitvast hoiakust ja tegevusest ning positiivsest tagasisidest. Kavatsus tegeleda aktiivselt kehaliste harjutustega on mõjutatud õpilaste poolt tajutud hoiakutega. Kui õpetaja annab õpilastele võimaluse valida tegevust harjutuste juures ja on oma käitumiselt suunav ning toetav, siis seda aktiivsem ja rahulolevam on ka õpilaste käitumine ning seda positiivsem mõju on sel õpilaste motivatsioonile. Õpetajate autonoomsust toetavat käitumist tajunud õpilased tajuvad endid kompetentsetena, autonoomsetena ja seotutena, mis omakorda mõjutab nende motivatsiooni kehalises kasvatuses (Hein, 2012).

Stefanou jt (2004) on kirjeldanud autonoomsuse erinevaid liike. Autonoomne toetus võib väljenduda kolmel viisil:

- 1) organisatsiooniline autonoomsuse toetus, kus näiteks õpilastel endil antakse võimalus valida rühmaliikmeid;
- 2) protseduuriline autonoomsus, kus näiteks õpilastel lubatakse endil valida tunnis kasutatavat materjali ja arutleda oma tahtmiste üle;
- 3) kognitiivne autonoomsuse toetus, kus õpilased saavad hinnata oma tööd nende endi mõõdupuu kohaselt.

Seega võib öelda, et uurimused on näidanud, et autonoomsust toetava õpetaja käitumisel on positiivne mõju nende tegevusele ja et autonoomsust toetavad õpetajad soodustavad õpilaste iseseisvat ja rahulikku tegevust klassiruumis, arendavad õpilaste suuremat kaasamist õppetöösse ja niisamuti arendavad sügavamõttelisust õppimises.

Vastandina sellele käitumisstiilile eksisteerib õpetaja kontrolliv käitumine, mis autoritaarselt surub noortele peale õpetaja poolt määratud mõtlemise ja käitumise. Kontrolliv õpetaja võib oma käitumisega ohustada treenitava psühholoogilisi vajadusi ja enesemääratlustunnet ning see võib kaasa tuua sisemise motivatsiooni asemel välise motivatsiooni tekke. Näiteks Bartholomew jt (2011) on märkinud, et lapsepõlves takistatud vajadust seotuse järele, võib inimene täiskasvanuks saades kompenseerida seda vajadust sooviga omada suuremaid materiaalseid väärtuseid. Seega võib öelda, et kui inimesel on jäänud teatud psühholoogilised vajadused rahuldamata, siis püüab ta hiljem rahuldamata jäänud vajadusi asendada teistel viisidel ehk võib juhtuda, et inimene on keskendunud oma olemuselt rohkem välistele motiividele kui sisemistele.

Kontrolliv käitumine erinevalt autonoomsust toetavast käitumisest pärssib õpilaste vajaduste rahuldamist. Deci ja Ryan (2000) on avaldanud arvamust, et tulenevalt ükskõik millise vajaduse mahasurumise viib alternatiivse, sageli ennast kaitsva psühholoogilise käitumise juurde, mis on viinud tervist ohustavate tagajärgedeni (nt söömishäired, emotsionaalne ja füüsiline kurnatus jne). Bartholomew jt (2010) on oma uurimuses arutlenud, et treenerite liiga pealetükkiv ja nõudlik käitumine spordikeskkonnas võib kaasa tuua tagajärgi, kus sportlased tajuvad, et nad ei ole küllalt pädevad oma sooritusvõimete juures. See võib kaasa tuua pahameelt treenerite vastu ehk kahjustada suhteid treeneri ja treenitava vahel. Lisaks nõudmistele treeningusiseselt on tajutud survet ka väljaspool treeninguid, kus piiratud on nende meelepärase tegevuse vabal ajal (nt ajaveetmine koos sõpradega). Ühesõnaga

uurimused on näidanud, et treeneri kontrolliv käitumine võib kaasa tuua mitmeid negatiivseid käitumuslikke ja kognitiivseid tagajärgi.

Ka õpetaja kontrolliv käitumine koolis võib tekitada psühholoogiliste vajaduste rahulolematuse, mis võib olla õpilaste poolt demonstreeritud mitte aktsepteeritava käitumise üheks põhjuseks. Näiteks agressiivsus ning viha võib olla seotud psühholoogiliste vajaduste rahuldamatusega või nende vajaduste ohustamisega. Kuid sellise käitumisega tekitatakse kahju nii endile kui teistele. Õpilased tajuvad õpetaja kontrollivat käitumist kui negatiivset hoiakut ja see vastupidiselt autonoomsust toetavale käitumisele õhustab nende tegutsemisi ja vajadusi. Bartholomew jt (2009) on iseloomustanud kontrolliva stiiliga treenerit, kellele on omane mitmete tingimuste seadmine, hirmutamine ja tugev isiklik kontroll. Seega võib järeldada, et treenitavas võib tekkida tunne, et harjutusi tuleb teha vaid selle tegemise pärast, mitte vabast soovist ja huvist. Kontrolliva käitumisega treener võib treenitavates tekitada huvi puuduse ning heaolu halvenemise. Sarnased kontrollivad käitumistfaktorid on omased ka mitmetele õpetajatele kehalise kasvatuses tundides. Autoritaarsel positsioonil õpetajad ilmutavad tugevalt kontrollivat personaalset käitumist. Heina (2012) ülevaateartiklist selgub, et kontrolliva õpetaja puhul esineb õpilastel väline motivatsioon ja nad hindavad madalamalt oma kompetentsi ja nende enesehinnang on madalam, kui nendel õpilastel, kelle õpetaja on autonoomsust toetav.

On uuritud nii õpetaja autonoomse kui kontrolliva käitumise tajumisi ja on leitud, et need käitumisstiilid ei ole alati teine teise suhtes täielikult vastandlikud. Kontrolliv käitumine ei pruugi alati olla täielik vastand autonoomsust toetavale käitumisele. Pelletier jt (2001) uurisid ujumistreenerite käitumise tajumist sportlaste poolt ja seda tehti nii, et uuriti nii autonoomsust toetava kui ka kontrolliva käitumise tajumist. Tulemustest järeldus, et treener võib kasutada neid käitumisstiile üheaegselt ja erineval määral. Näiteks võib autonoomsust toetav treener kasutada tingimuste seadmist distsipliini saavutamiseks. Seega võib öelda, et õpetaja autonoomsust toetaval käitumisel on üldjuhul positiivne mõju ja kontrollival käitumisel negatiivne mõju õpilaste vajadustele ning heaolule. Samas vahel võivad need käitumisstiilid esineda ka üheaegselt. Olulisim on tähelepanu juhtida sellele, et õpilaste vajadused oleksid rahuldatud ja heaolu tagatud. Selleks tuleb õpetajal osata mitmekülgset kasutada erinevaid õppemeetodeid (autonoomsust toetavaid ja samas mõõdukalt ka kontrollivaid). Kuid rohkem uurimusi on näidanud, et enamjaolt õpilased tajuvad sõltuvalt

õpetajast, kas ainult autonoomsust toetavat või kontrollivat käitumist, kus esimesel on positiivne ja teisel negatiivne mõju õpilaste heaolule.

1.4 Õpetaja kontrolliva käitumise mõõtmine

Varem on ilmunud mitmeid töid, kus on uuritud autonoomsust toetava õpetaja ja treeneri käitumise mõju õpilastele ja noortele sportlastele. Vähem aga on uuritud treenerite ja õpetajate kontrolliva käitumise mõju.

Bartholomew jt (2010), kes keskenduvad noorte sportlaste uurimisele ja treeneri kontrolliva käitumise psühholoogilise instrumendi väljatöötamisele, on oma uurimustöös välja toonud, et ligikaudu 33% noorsportlastest jätab igal aastal võistlusspordi pooleli, nii mõnedki neist surve tõttu, mida nende suhtes on rakendatud ülearu nõudlike ja mittemeeldivate treenerite poolt. Kehalise kasvatuses on aina enam tõusnud probleemiks vähene motivatsioon kehalise tegevuse suhtes, õpilaste passiivne või mitteosalemine kehalise kasvatuses tundides ning suurenev õpilaste ebakorrektne käitumine koolikeskkonnas. Näiteks agressiivne käitumine, kiusamine jne.

Bartholomew jt (2010) toovad välja varasema kirjanduse põhjal, et treeneritöö uurimiseks on kasutatud selliseid instrumente nagu: liidrirolli skaala spordis (the Leadership for Sport Scale), treeneri käitumise hindamise süsteem (the Coach Behaviors Assessment System) ja sporditreeneri käitumise hindamise skaala (the Coaching Behavior Scale for Sport). Nimetatud instrumentide abil on püütud uurida treenerite käitumise mõju noorte vajaduste rahuldamisele ja motivatsioonile. Varasematest uuringutest on ilmnenu, et autonoomsust toetav või kontrolliv õpetaja võib mõjutada noorte motivatsiooni. Hagger jt (2003, 2005 ja 2009) toovad üldiselt oma uurimustes välja, et kui õpetaja käitumine on suunatud õpilaste autonoomsuse toetusele, siis õpilastel on motivatsioon spordiga tegelemiseks nii kehalise kasvatuses tundides kui ka lihtsalt vabal ajal. Samas kui õpetaja käitumine on nõudlik, tingimusi seadev ja ähvardav, siis halveneb sooritusvõime ning väheneb huvi tegevuse suhtes. Õpetaja kontrollivat käitumist on ka varem uuritud, mida on mõõdetud ühedimensioonilise skaalaga, kasutades erinevatest skaaladest võetud küsimusi (Assor jt, 2005; Reeve ja Halusic, 2009). Uurimuste tulemused on näidanud, et õpilaste tajutud kontrolliv käitumine mõjub negatiivselt nende motivatsioonile.

Bartholomew jt (2010) on välja töötanud treeneri kontrolliva käitumise tajumise mõõtmiseks mitmedimensioonilise instrumendi (Controlling Coach Behaviour Scale), mis mõõdab treeneri kontrolliva käitumise nelja faktorit: tunnustuse kontrolliv kasutamine, tingimusi seadev tunnustus, hirmutamine ja liigne isiklik kontroll. Nimetatud kontrolliva käitumise faktoreid võib veel iseloomustada järgnevalt:

- tunnustuse kontrolliv kasutamine, mis peegeldab treeneri poolt kasutatud väliseid tunnuseid, millega treener püüab kindlustada treenitava teatud käitumise (nt „*Ainus põhjus, miks treener mind kiidab, on soov panna mind kõvasti treenima*“);
- tingimusi seadev tunnustus, iseloomustab juhtumeid, kus treener ei pööra tähelepanu ega toeta sportlast, kui ta ei käitu treeneri tahtmiste kohaselt (nt „*Minu treener on minu vastu vähem sõbralik, kui mina ei püüa asju näha nii, nagu tema seda tahab*“);
- hirmutamine, mis peegeldab treeneri poolt kasutatavaid strateegiaid, mille abil hirmutatakse sportlast käituma treeneri soovi kohaselt (nt „*Minu treener ähvardab mind karistada, kui ma trenni korralikult ei tee*“);
- liigne isiklik kontroll, iseloomustab treeneri liigapealetükkivat käitumist (nt „*Minu treener sekkub minu ellu ka väljaspool sporti*“).

Kuigi on toimunud uuringuid treenerite ja õpetajate kontrollivate käitumiste kohta, on siiski vähe empiirilist tõestust nende poolt kasutatavate kontrollivate meetodite kohta, mis avaldavad negatiivset mõju psühholoogiliste vajaduste rahulolule. Bartholomew jt (2010) eesmärk on tutvustada skaalat, mis mõõdab sporditreenerite kontrollivat käitumist ja seda lähtuvalt enesemääratlemisteooria seisukohtadest. Õpilaste poolt tajutud õpetaja kontrolliva käitumise erinevaid dimensioone pole veel kehtestatud ja nende roll õpitulemuste suhtes on jäänud siiani ebaselgeks. Seetõttu eksisteerib vajadus luua mitmedimensiooniline instrument õpetaja kontrolliva käitumise mõõtmiseks. Bartholomew jt (2010) skaala alusel püüab ka käesolev magistritöö mõõta õpetaja kontrollivat käitumist ja selle mõju õpilaste psühholoogilistele vajadustele.

1.5 Vajaduste ohustamise mõõtmine

Enesemääratlusteooria väljendab arvamust, et inimesed tegutsevad ja arenevad kõige efektiivsemalt, kui ümbritsev keskkond toetab nende psühholoogilisi vajadusi. Kuid, kui need vajadused on ohustatud või kellegi/millegi poolt takistatud, siis võib see kaasa tuua endaga füsioloogilise ja psühholoogilise heaolu halvenemise erinevates eluvaldkondades (Deci ja Ryan, 2000). Näiteks on Adie jt (2008) on oma uuringus leidnud, et mingi osa psühholoogiliste vajaduste mahasurumine on hiljem kaasa toonud madala vitaalsuse ja emotsionaalse kurnatuse. Pelletier jt (2004) on uurinud ühiskonna tõekspidamiste ja surve mõju naiste enesehinnangule ja leidnud, et kui on ohustatud autonoomsuse vajadus, siis võib see viia söömishäireteni.

Treeningud spordiklubides ja kehalise kasvatuses tunnid koolides võimaldavad noortel saada nii positiivseid kui ka negatiivseid psühholoogilisi kogemusi. Äärmuslikud nõuded õpetajate/treenerite poolt vaimse ja füüsilise pingutuse osas viivad noori sportlasi seisundisse, kus kannatab harjutuste sooritus ning kaob heaolutunne. Tulemuseks võib olla läbipõlemine, ületreenitus, söömishäired, enesehinnangu halvenemine, rahulolematuse ning depressioon.

Enesemääratlusteooriast lähtuvalt on püüdnud Bartholomew jt (2011) luua sellise mitmedimensioonilise instrumendi, mille abil oleks võimalik kindlaks määrata psühholoogiliste vajaduste ohustamist. Autorid viisid läbi kolm uuringut selgitamaks, kuidas sportlaste poolt tajutud autonoomsuse, kompetentsuse ja seotuse vajaduste ohustamine mõjutab nende seisundit negatiivses suunas. Bartholomew jt (2011) rõhutasid oma uuringuga vajaduste ohustamise mõõtmise olulisust, ennetamaks indiviidi heaolutunde halvenemist ning negatiivsete käitumuslike tagajärgede tekkimist.

Autorite poolt välja töötatud PNTS (psychological need thwarting scale) ehk psühholoogiliste vajaduste ohustamise skaala osutus psühholoogiliste parameetrite poolest valiidselt uurimaks sportlaste erinevaid vajadusi ja rahulolu nende täitmisega. Uuringud, mis käsitlevad aga õpilaste vajadusi kehalise kasvatuses valdkonnas võiksid anda uut informatsiooni õpilaste käitumist mõjutavatest teguritest. Sellest tulenevalt on käesolevas magistritöös kohandatud Bartholomew jt (2011) poolt väljatöötatud skaala õpilaste vajaduste ohustamise mõõtmiseks. Üks osa küsimustikust hõlmaski õpilaste psühholoogiliste vajaduste (autonoomsuse, kompetentsuse ja seotuse) ohustamist.

Küsimustik koosneb 12st väitest, kus iga väidet tuli hinnata 7 palli skaalal (1 - ei ole üldse nõus ja 7 - olen täiesti nõus).

1.6 Kontrolliva käitumise seos psühholoogiliste vajaduste ohustamisega

Õpilaste psühholoogilisi vajadusi mõjutavad õpikeskkond ja õpetaja käitumine ning tema tegevus. Nimetatud faktorid avaldavad mõju õpilaste tervisele ja heaolule ning käitumisele. Need iseloomustavad tegurid, kas soodustavad või takistavad psühholoogiliste vajaduste rahuldamist.

Nagu 1.3 peatükis kirjeldatud, õpetaja kontrolliv käitumine avaldub tema autokraatlikus tegevuses. Õpetaja on oma olemuselt käskiv ja oma tahtmisi ning nõudmisi peale suruv. Õpilastel puudub vabadus oma ideede ning tahete rakendamiseks. Õpilaste psühholoogiliste vajaduste rahuldamisest sõltub ka, kuivõrd suur ja milline on õpilaste motiveeritus. Seda võib kujundada õpetaja eeskuju, tema tegevus ning tunnis oleva atmosfääri loomine.

Mitmed uuringud (Hagger jt, 2003, 2005 ja 2009) on näidanud, et see kuidas õpilased tajuvad õpetajate käitumist ja tema poolset toetust, avaldab mõju nende motivatsiooni suuna kujunemisele, kas siis sisemisele või välimisele. See, milline on õppejõu eeskuju, tema õpetamismeetodid ja suhtumine, määravad kui aktiivselt, pühendunult ning kuivõrd rõõmsameelselt õpilane oma ülesandeid täidab (Hein, 2012). Õpilaste autonoomsust toetava käitumisega õpetajatel on positiivne mõju ning kontrolliva käitumisega õpetajatel negatiivne mõju õpilaste sisemisele motivatsioonile, iseseisvusele ja heaolule. Õpilane võib talle antud ülesandeid sooritada suurest huvist, innustusest ja vabast soovist või millegi/kellegi nõudmisel. Näiteks soovib õpilane võib-olla õpetajale meelejärgi olla, et head hinnet saada või tegevust sooritatakse hirmust õppejõu ees. Seega võib öelda, et õpilase võimalus omada kontrolli oma tegevuse üle on pärsitud.

Õpetaja kontrollivast käitumisest ja selle mõjust õpilaste enesemääratlusele ning motivatsioonile on andnud ülevaate ka Hein (2012), kes toob välja, et õpetaja kontrolliv käitumine pärsib õpilaste sisemist motivatsiooni, õpilased hindavad madalamalt oma kompetentsi võrreldes nende õpilastega, kelle õpetaja on autonoomsust toetav. Niisamuti Raimets (2013), kes uuris õpetaja käitumise tajumise seoseid moraalse käitumise

põhjustega kehalises kasvatuses ja vabal ajal. Autori töö tulemustest selgus, et õpilaste sisemine motiveeritus järgida ausa mängu reegleid olid tugevas negatiivses seoses õpetaja kontrolliva käitumise tajumisega ja psühholoogiliste vajaduste rahuldamisega. Õpetaja kontrolliva käitumise ohustavast mõjust õpilaste sisemisele motivatsioonile on oma töö tulemustes välja toonud ka Marjapuu (2011), kus autor niisamuti väidab, et õpetaja käitumise kontrollivana tajumine ei olnud statistiliselt oluliselt seotud ühegi psühholoogilise vajaduse rahuldamisega. Positiivne korrelatsiooni seos oli motivatsiooni väliste liikidega.

Seega, mida väiksem on õpetaja toetus õpilaste huvidele ning mida kontrollivam keskkond ning kasutatavad strateegiad, seda enam võib ohustatud saada olema õpilaste aktiivne kaasategemine ning väheneb rõõmu tundmine liikumisest. Tagajärjeks võib olla õpilaste välise motivatsiooni suurenemine, vastumeelne ja passiivne tegevus või hoopis tekivad mõtted tundi mitte tulemiseks. Õpilased võivad hakata mõtlema korduvaid vabandusi ja ettekäändeid tunnis mitte osalemiseks. Õpetaja eeskujul ning suhtumisel õpilastesse võib olla suur mõju õpilaste olemisele, tegevusele ning enesetundele. Õpetaja oma õpetamise ning juhendamisega võib, kas soodustada ja arendada või ohustada ning takistada õpilaste vajadusi sh psühholoogilisi, millel võib siis olla, kas positiivne või negatiivne mõju indiviidi arengule ja heaolule. Sellest tulenevalt uuritakse käesolevas magistritöös kuidas õpilaste poolt tajutud õpetaja kontrolliv käitumine on seotud õpilaste psühholoogiliste vajaduste ohustamisega.

1.7 Agressiivsus ja õpilaste agressiivne käitumine

Sõna *agressiivsus* pärineb ladinakeelsest sõnast „*agressio*“, tähendab pealetungimine. Agressiivne käitumine on teiste suhtes hoolimatu ja võimukas talitlemine, kus ei arvestata teise soove ega vajadusi. Tegutsemisviis põhjustab ebameeldivust nii käitujale endale kui teda ümbritsevatele.

Seega on agressiivne käitumine teist isikut kahjustav tegutsemine, mis ei teki juhuslikult. See on aktiivne, järjepidev ning teadlik agressiivne tegevus, mis avaldub pilkena, halvustamisena, mõnitamisena, ähvardusena, sõimuna ning vägivallana (Bachmann ja Maruste, 2003).

Agressiivsus võib avalduda erinevatel viisidel. Penthin (2003) on jaotanud agressiivsuse kaheks, impulsiivne ja tahteline. Esimest iseloomustab vihost, ärritusest või hirmust tingitud kontrollimatu ning hoolimatu vägi ja teist ettekatsetatud sihtmärkidega suunatud tegevus. Agressiivne tegutsemine liigitub mitmeti. Sharp ja Smith (2004) toovad välja kolm agressiivse käitumise liiki:

1. füüsiline (löömine, asjade ära võtmine või lõhkumine);
2. verbaalne (narrimine, solvamine, pidev nöökimine, rassistlikud märkused jne);
3. kaudne (kuulujuttude levitamine, kellegi kõrvale tõrjumine jne).

Ühesõnaga võib öelda, et esimese puhul tekitatakse teisele kahju kasutades füüsilist jõudu. Teise puhul kahjustatakse indiviidi sõnalise suhtluse teel. Kolmandal juhul tehakse kellelegi haiget peidetud kujul, selle isikuga isegi otseselt mitte kokku puutumata. Agressiivselt käituv laps vajab hellust, toetust ja tähelepanu. Kui tema soovid ja vajadused on aga rahuldamata, siis just erinevate mittedobivate tegevuste kaudu sh agressiivse käitumisega püüab ta seda saavutada, hoolimata sellest, kas seda peetakse keskkonnas sobivaks või mitte.

Motiivid agressiivseks käitumiseks võivad inimestel olla mitmesugused. Agressiivsust põhjustavateks stiimuliteks võivad olla näiteks häiriv keskkond (probleemid kodus, koolis, huviringides jne), kus isik ei tunne end mingil põhjusel hästi. Tema olulised vajadused on rahuldamata. Oluline tähtsus lastel lisaks kodumiljööle on ka koolil. Seal veedab laps suurema osa oma ajast. Seega, lisaks kodusele kasvatusel ei saa mööda vaadata koolikeskkonnast, mis võib paljudi mõjutada nende käitumist.

Teadlased Bartholomew jt (2011) on püüdnud uurida, et miks lapsed niimoodi pealetungivalt ja ründavalt käituvad. Seda on mõistetud kui reaktsioonina vajaduste rahuldamise ohustamisena (autonoomsus, kompetentsus ja seotus). Nagu eelnevalt mainitud psühholoogiliste vajaduste rahuldamine või mitterahuldamine võib olla seotud nii kodu, mitmesuguste huviringide, erinevate sotsiaalsete gruppide, aga ka koolikeskkonnaga. Oluline roll on siin õpetajatel, nende eeskujul, käitumisel ning suhtumisel kooliõpilastesse. Põhjendamaks näiteks passiivset kaasategemist kehalise kasvatuses tunnis, on Deci ja Ryan (2000) märkinud, et psühholoogiliste vajaduste rahuldamise ohustamine võib esile kutsuda enesekaitsehoiaku seisundit, kus vajaduste mitterahuldamine võidakse kompenseerida (vajaduste asendajad) sellise käitumisega, millel on negatiivne tagajärg. Seega kui laste vajaduste rahuldamine on piiratud, siis võib see avalduda neil ebameeldiva emotsionaalse

seisundiga nagu ärrituvus ja viha, aga ka agressiivse käitumisena. Õpilaste psühholoogiliste vajaduste rahuldamist ohustavate tegurite uurimine koolikeskkonnas, sealhulgas õpetajate käitumise seisukohast lähtudes, võib aidata kaasa nii mõnegi mitteaktsepteeritava aga ka tervist ohustava käitumise ennetamisele.

1.7.1 Koolikiusamine

Üks olulisemaid küsimusi haridusvaldkonnas viimase kümne aasta jooksul on noorukite tervisliku elu kvaliteet, sest järsk langus selles valdkonnas on ilmne, mille üheks teguriks on ka kasvanud koolikiusamine (Monks ja Smith, 2006). Kiusamine kooliõpilaste seas on probleemiks kogu maailmas (Nansel jt, 2004). Molcho jt (2009) koostöös koolikiusamise töögrupiga on läbiviinud ulatuslikud uuringud perioodil 1990-2008. Riigid, kus uuringuid läbi viidi olid: Austria, Belgia, Soome, Kanada, Tšehhimaa, Taani, Inglismaa, Eesti, Läti, Leedu, Norra, Poola, Portugal, Venemaa, Šotimaa, Prantsusmaa, Saksamaa, Kreeka, Gröönimaa, Ungari, Iisrael, Iirimaa, Hispaania, Rootsi, Šveits, USA ja Wales. Andmeid koguti õpilastelt peamiselt vanuses 11-15. Tehtud uuringu tulemused näitasid, et 27-st maast ainult kolmes oli koolikiusamine suurenenud selliselt, mida nimetatakse aegajalt esinevaks või juhuslikuks ning ühel maal oli suurenenud krooniline koolikiusamine. Seega uuringud on näidanud, et koolikiusamine ei ole oluliselt suurenenud, kuid on aktuaalne probleem. Eestis läbiviidud kooliealiste laste tervisekäitumise uurimustulemuste järgi on 41% kooliõpilastest vanuses 11-15 aastat teatanud, et nad on kiusamise ohvrid. 46% õpilastest on teatanud, et nad on teisi kiusanud.

Kõige olulisem on siiski see aruande osa, mis näitab, et võrreldes teiste riikidega on sagedasemad kiusamised just nooremate Eesti koolilaste seas, st vanuses 11-13 (Aasvee jt, 2012).

Paljud uurijad on püüdnud defineerida kiusamist (Arseneault jt, 2010; Rigby ja Smith, 2011). Kuigi on olnud erinevaid variante koolikiusamise defineerimisel, on saavutatud üldine arusaam, et vaadelda seda kui ühte agressiivse käitumise vormi, kus ilmneb osapoolte jõu tasakaalutus ja suurem jõud ning tugevus on kiusajal, kes korduvalt üritab sihtmärgiks võetud indiviidile kas haiget teha või teda hirmutada. Kiusajat kirjeldatakse kui last/noorukit, kes oma käitumiselt on talitsematu ja tal on tugev soov teisi kontrollida.

Sellel isikul on nõrk empaatiatunne. Ta on minakeskne ning teiste õpilaste suhtes ükskõikne. Talle meeldib kiusata ja ta on veendunud, et tal on õigus kiusata. Selline laps on tegelikult sisemiselt ebakindel, kes otsib tähelepanu ja tihti ei mõista ta isegi, et tema käitumine on sobimatu ning teistele kahjulik. Agressiivselt käituval lapsel on rahuldamata mingi osa psühholoogilistest vajadustest või ta tunneb, et tema vajadused on ohustatud. Selleks võib olla, kas vajadus autonoomsuse, kompetentsuse või seotuse järele.

Vazsonyi jt (2001) uurides üliõpilaste vajadusi leidsid, et üliõpilane, kelle kuulumine teatud gruppi on piiratud või isoleeritud teistest, ehk tema vajadus seotusele on ohustatud, võib olla ise kiusamise ohvriks või on hoopis ise vägivaldne. Kui üliõpilased tunnevad, et nende vajadus pädevusele on piiratud, siis nad võivad soovida kinnitada oma võimet ja võimu teistele õpilastele. Kui nende vajadus autonoomsusele on ohustatud, siis nende käitumine ei ole nende endi kontrolli all. Indiviidid, kelle tegevus on suurel määral teiste poolt kontrollitav, võib võtta sellist kontrollivat käitumist teatud eeskujuna, millest tulenevalt võib tekkida soov kontrollida ka kaaslaste/teiste üliõpilaste tegevust ja seda isegi agressiivsel viisil.

1.8 Õpetaja kontrolliva käitumise seos õpilaste huligaansuse probleemidega

On uuritud treeneri/õpetaja kontrolliva käitumise mõju ja selle tagajärgi õpilaste heaolule ja on leitud, et õpetaja kontrollival käitumisel on negatiivne mõju nii õpilaste motivatsioonile, vaimsele tervisele kui heaolutundele. Nagu eelnevalt mainitud, psühholoogiliste vajaduste ohustamine võib endaga kaasa tuua mitmeid indiviidide tervist kahjustavaid füüsilisi ja vaimseid sümptomeid.

Hoopis vähem on uuritud, kuidas õpetaja kontrolliv käitumine avaldab mõju õpilaste käitumisele. Hassandra jt (2007b) on uurinud, kuidas kehalise kasvatuse õpetaja tegevus on avaldanud mõju kooliõpilaste käitumisele ning ausa mängu põhimõtete kujunemisele. Tulemustest selgus, et õpetaja agressiivne käitumine põhjustab õpilase kaugenemise õpetajast. Õpetaja tõre, sõjakas ning väga nõudlik juhendamine toob omakorda kaasa kasvatamatu ja kombetu käitumise õpilaste endi hulgas.

Läbi on viidud uuringuid treeneri kontrolliva käitumise mõjust noortele sportlastele, kus Bartholomew jt (2009) ja Assor jt (2004) oma uuringutes on arutlenud, et sportlasi

kontrolliv käitumine võib kahju tuua noorukite vajaduste rahuldamisele. Sportlased, kelle suhtes rakendatakse käitumist, mille eesmärk on hirmutada (nt karjumine) või siis mõjutada neid korduvalt negatiivse tingimusi seadva tunnustamisega (nt neid eirates, kui neil ei lähe hästi) võivad tunda end alandatuna, mille tagajärjel noored sportlased hakkavad kahtlema oma eneseväärikuses ning samas umbusaldama oma treenerit. Sellised manipuleerivad käitumisstiilid treenerite poolt ei jäta noorukitele valikuid. Nad peavad, kas tegema järeleandmisi ja kohanema pealesurutud käitumisega, et säilitada treeneriga rahuldavat suhtlemist või astuma konflikti ja eirama treeneri poolt nõutavaid ülesandeid. Seega sportlaste poolt tajutud treenerite kontrolliv käitumine võib prognoosida noorukite sõjakat ning ründevalmis käitumist.

Tänapäeval on aktuaalseks agressiivsus ja koolikiusamine ning seetõttu on ka püütud uurida motive, kust saavad alguse õpilaste nn teguviisid, mis seda põhjustavad ja esile kutsuvad. Neid faktoreid võib olla mitmeid: koolikeskkond, õpetaja eeskuju ning tegevus, aga ka kodune miljö. Kõik need faktorid võivad põhjustada õpilaste psühholoogiliste vajaduste ohustamise ja sellest tulenevalt vastava käitumise. Kõiv (2007), kes on uurinud „Väljalangemise peamisi põhjuseid ja agressiivse käitumise kogemusi koolist väljalangenute hinnangul“, on oma töös arutlenud kooskõlas varasemate uuringutega, et varasem agressiivse käitumise kogemus (kodust, koolist) ennustab edasist nooruki agressiivset käitumist. Seega agressiivse käitumise üheks põhjuseks võib olla ka õpetaja poolne negatiivne suhtumine ja hoiak ning rangete reeglite ja tingimuste seadmine.

Bartholomew jt (2010) on pidanud oluliseks tähelepanu pöörata treenerite kontrollivale käitumisele, mis võib ohustada noorte psühholoogilisi vajadusi ja sellest tulenevalt põhjustada mitmeid negatiivseid tagajärgi. Nad töötasid välja mitmemõõtmelise skaala, mille abil püütakse mõõta treeneri kontrollivat käitumist. Autorid püüavad seda mitmemõõtmelist mõõtmevahendit (CCBS) kasutada treeneritöö ja spordi varjukülgede käsitlemisel. Antud mõõtmevahend võiks aidata treeneritel endil mõista oma kasutatavaid strateegiaid ja selle tagajärgi, mis peegelduvad sportlaste negatiivsete käitumuslike tulemustena.

Lähtuvalt Bartholomew jt (2010) poolt väljatöötatud mitmemõõtmelisele instrumendile püüab ka käesolev magistritöö mõõta õpetaja kontrollivat käitumist ja leida seoseid õpilaste huligaanse käitumisega. Küsimusi on kohandatud sobivaks kehalise kasvatus õpetaja kontrolliva käitumise hindamiseks.

1.9 Soolised ja vanuselised erinevused uuringu tulemustes

Inimeste vajadused, nende eest seismine, tahete/soovide esitamine, reageerimine rahuldamata vajadustele - neid erinevusi võib võrrelda nii soolisest kui vanuselisest aspektist lähtudes. Nii poisid kui tüdrukud, nii vanemad kui nooremad tajuvad ümbritsevat keskkonda ja kaaskodanikke (sookaaslasi, eakaaslasi, vanemaid, õpetajaid/treenereid jne) erinevalt ning samas ka reageerivad ja lahendavad suhteprobleeme ning konflikte omamoodi, mõnikord ka agressiivselt käitudes. Selleks, et ühe inimese käitumine muutuks teisi kahjustavaks, peab see olema tingitud mingitest põhjustest ning olema kellestki või millestki häiritud.

Käitumisprobleemid (agressiivsus) võivad olla tekkinud kas vastassoo esindaja-, vanema või noorema eakaaslase-, ema/isa- või samas ka õpetaja/treeneri poolt, kus indiviid on tundnud, et tema heaolu ja vajadusi on kuidagi ohustatud. Agressiivne käitumine võib olla noore inimese psühholoogiline reageering, kus nähakse üht võimalust kaitsmaks end kellegi või millegi eest. Poeg- ja tütarlapsed on oma olemuselt erinevad ning võib arvata, et ka nende käitumine on erinev.

Penthin (2003) toob välja, et poeg- ja tütarlaste agressiivse käitumise avaldumine ei ole ühesugune, vaid see ilmneb erinevalt. Avalikku, kehalist ja otseselt väljapoole suunatud agressiivset käitumist esineb peamiselt poistel. Seega võib öelda, et poiste agressiivsed käitumisviisid on rohkem silmapaistvad, teistele märgatavad. Poeglapsed on juba oma olemuselt tütarlastest aktiivsemad ja tugevamad ning väljendavad oma seisukohti konfliktsituatsioonides rohkem füüsilisel ehk vägivaldsel teel. Seevastu tütarlaste agressiivsus kajastub rohkem varjatud, verbaalsel ja kaudsel kujul (nt kuulujuttude levitamine, kaaslaste vastu üles ässitamine). Tüdrukuid kasvatatakse juba sotsiaal- ja kultuurilises mõttes rohkem kuulekamateks ja korralikumateks. Seega võib öelda, et poeg- ja tütarlastel on vastandlikud arusaamised oma agressiivsuse väljanäitamisest.

Aggressiivse käitumise erinevusi sooliselt on uurinud mitmed autorid (Arampatzi jt, 2011; Crick ja Grotpeter, 1995; Farmer, 2007; Kuppens jt, 2008; Verlinden jt, 2014; Zegarra jt, 2009). Õppeasutustes esineva agressiivse käitumise puhul on poiste ja tüdrukute käitumises erinevuste leidmine andnud vastakaid tulemusi. Farmer (2007) ja Zegarra jt (2009) uuringud on näidanud, et poisid on agressiivsemad kui tüdrukud. Samas on näidanud Crick

ja Grotmeter (1995) ning Kuppens jt (2008) uuringud, et poisid ja tüdrukud võivad olla võrdsel tasemel agressiivsed. Arampatzi jt (2011) läbiviidud uuringud, kes niisamuti on uurinud agressiivse käitumise erinevusi sooliselt, tõestasid omakorda, et poisid on agressiivsemad kui tüdrukud. Verlinden jt (2014) oma uurimustöös, mis hõlmas üle 4000 algkooliõpilase 190st klassist, kinnitas veelkord, et poisid on agressiivsemad kui tüdrukud. Nad on ka sagedamini tõrjutud. Seega võib uuringute põhjal väita, et nii poisid kui tüdrukud on agressiivsed. Poisid siiski enam kui tüdrukud. Poisid ja tüdrukud näitavad agressiivset käitumist välja erineval moel.

Lisaks sooliste erinevustele võib noorte vajaduste ja heaolu ohustatust ning agressiivset käitumist uurida ka ealisest aspektist lähtudes. Seegi võib olla tingitud erinevatest põhjustest. Üheks vajaduste ohustamise põhjuseks spordikeskkonnas on leitud näiteks psühholoogiliste vajaduste mitterahuldamine, mis avaldab negatiivset mõju noorte sportlaste heaolule ning vaimsele tervisele (Bartholomew jt, 2011). Sõltuvalt vanusest tajutakse psühholoogiliste vajaduste ohustamist erinevalt. Spordikeskkonnas võib treeneri/õpetaja käitumine ja kasutatavad meetodid olla olulised mitte ainult sportlaste saavutuste juures, vaid ka spordis osalemisel saadavate esmaste psühholoogiliste kogemuste saamisel. Psühholoogilised kogemused, mida noor sportlane oma treenerilt saab, võivad määrata tema edasise spordikarjääri jätkamise ning kujunemise. Näiteks noor sportlane saab positiivse emotsionaalse kogemuse, kui treener teda kiidab väga hea soorituse eest, toetab tema soove ning mõistab tema vajadusi või vastupidi, on väga nõudlik, karm ning mittevastutulelik. Seetõttu on Bartholomew jt (2010) pidanud vajalikuks välja töötada psühhomeetrilise skaala mõõtmaks treeneri kontrollivat käitumist, kuna ligikaudu 33% noorsportlastest jätab igal aastal võistlusspordi pooleli, nii mõnedki neist surve tõttu, mida nende suhtes on rakendanud ülearu nõudlike ja mittemeeldivate treenerite poolt. Bartholomew jt (2010) on öelnud, et negatiivsed faktorid nagu (nt isiklik kontroll, hirmutamine jne) avaldavad vähem mõju vanematele sportlastele. Noored sportlased on need, kes kurdavad, et treeneri käitumine on mõjutanud negatiivselt nende enesehinnangut, põhjustanud rahutust ja masendust. Seega võib järeldada, et kui noorukid tajuvad, et nende heaolu on ohustatud, võib see kaasa tuua agressiivse käitumise, kuna sel viisil nad püüavad kaitsta oma vajadusi.

Laste agressiivset käitumist erinevas vanuseastmes laste juures on uurinud Lee jt (2007). Uuriti üle 12,000 lapse Kanadas, nii poisse kui tüdrukuid. Füüsilise agressiivsuse all mõisteti kolme käitumist: satub kergesti kaklustesse, ründab füüsiliselt teisi ja lööb,

hammustab või tõukab teisi. Agressiivse käitumise sagedust määrati kolme küsimusega: 1-mitte kunagi; 2-mõnikord; 3-sageli. Uuringu tulemustes leiti, et vanuse kasvades tüdrukute puhul agressiivsus väheneb ja poiste puhul agressiivse käitumise sagedus ei sõltu vanusest.

Niisamuti uurib käesolev magistr töö, kas leidub erinevusi lähtuvalt õpilaste soost ja vanusest seoses tajutud õpetaja kontrolliva käitumise, psühholoogiliste vajaduste ohustamise ning agressiivse käitumise puhul.

2. Töö eesmärk ja ülesanded

Töö peamiseks eesmärgiks on uurida kehalise kasvatuses õpetaja kontrolliva käitumise seoseid õpilaste psühholoogiliste vajadustega ja vajaduste ohustamise seost õpilaste agressiivse käitumisega.

Töös püstitati järgmised ülesanded:

1. Hinnata kehalises kasvatuses õpetaja kontrolliva- ja autonoomse käitumise tajumise ning agressiivse käitumise hindamiseks kasutatud küsimustike faktorstruktuuri valiidsust.
2. Hinnata õpilaste poolt tajutud õpetaja autonoomse- ja kontrolliva käitumise seoseid õpilaste psühholoogiliste vajaduste ohustamisega ja agressiivse käitumisega.
3. Võrrelda õpilaste poolt õpetaja autonoomse- ja kontrolliva käitumise, psühholoogiliste vajaduste ohustamise tajumisi ning agressiivse käitumise erinevusi poeglastel ja tütarlastel.
4. Võrrelda 12-13 aastaste ja 14-16 aastaste õpilaste poolt õpetaja autonoomse- ja kontrolliva käitumise, psühholoogiliste vajaduste ohustamise tajumisi ning agressiivse käitumise erinevusi.

Hüpoteesid:

1. Kehalises kasvatuses õpetaja kontrolliva käitumise tajumise, psühholoogiliste vajaduste ohustamise ning agressiivse käitumise küsimustikud on valiidsed kasutamaks neid Eesti koolide õpilaste hulgas.
2. Õpilaste poolt õpetaja kontrolliva käitumise tajumine on positiivselt seotud õpilaste psühholoogiliste vajaduste ohustamisega ja autonoomsust toetav käitumine negatiivselt.
3. Õpetaja kontrolliv käitumine on positiivselt seotud õpilaste agressiivsusega.

3. Vaatlusalused ja metoodika

3.1 Vaatlusalused

Uurimistöö aluseks on 2013. aasta novembrist kuni 2013. aasta detsembrini läbi viidud küsitlus õpilaste hulgas. Töö autor lisas küsimustikud eFormulari, mis on elektrooniline vahend võimaldades koostada elektroonilisi ankeete (formulare) ning nende abil Interneti kaudu küsitlusi läbi viia ja andmeid koguda. Järgnevalt toimetati küsimustiku aadress Internetis e-maili teel õpetajate vahendusel õpilasteni.

Küsimustiku täitmisel osales 605 õpilast kolmest põhikoolist ja seitsmest gümnaasiumist. Küsimustikule vastanud õpilastest kolmel vastuseid ei arvestatud ebakorrektse küsimustiku tõttu.

3.2 Metoodika

Uuring koosnes küsimustikust, kus esimene osa oli õpilaste poolt tajutud õpetaja autonoomsust toetav ja kontrolliv käitumine. Autonoomset käitumist mõõdeti Reeve ja Halusic (2009) välja töötatud küsimustikuga, mis hõlmas kuut küsimust. Õpetaja kontrolliva käitumise hindamiseks kohandati Bartholomew jt (2010) poolt treeneri kontrolliva käitumise mõõtmiseks välja töötatud küsimustikku.

Õpetaja kontrolliva käitumise küsimustik hõlmas nelja skaalat:

- 1) negatiivne tingimuslik hoolimine, nt *on minuga vähem sõbralikum, kui ma ei pinguta nii nagu tema soovib*;
- 2) hirmutamine/ähvardamine, nt *karjub minu peale teiste ees, sundides mind täitma teatud ülesandeid*;
- 3) isiklik kontroll, nt *loodab, et ma ei pea kehalise kasvatuse tundi teistest tundidest vähemtähtsaks*;
- 4) hinnangu andmine, nt *on halvustav minu ebaõnnestunud soorituse korral*.

Küsimustiku teine osa hõlmas õpilaste psühholoogiliste vajaduste (autonoomsuse, kompetentsuse ja seotuse) ohustamist. Vajaduste ohustamise mõõtmiseks kohandati

Bartholomew jt (2011) poolt välja töötatud küsimustikku, mis oli kavandatud sportlaste psühholoogiliste vajaduste ohustamise uurimiseks.

Küsimustik koosneb 12st väitest:

- 1) autonoomsuse ohustamine, nt *ma tunnen, et mind takistatakse valikute tegemisel ja harjutamisel*;
- 2) kompetentsuse ohustamine, nt *esineb juhtumeid, kus ma tunnen end mitte osavana*;
- 3) seotuse ohustamine, nt *ma tunnen, et olen teiste poolt tõrjutud*.

Iga väidet tuleb hinnata 7-palli skaalal, kus (1-ei ole üldse nõus ja 7-olen täiesti nõus).

Küsimustiku kolmas osa mõõtis õpilaste agressiivsust ja viha. Agressiivsuse mõõtmiseks kasutati Bosworth jt (1999) poolt välja töötatud küsimustikku (Modified Aggression Scale). Antud küsimustikuga mõõdetakse mitu korda õpilane tegi teatud tegevusi viimase 30ne päeva jooksul, nt

1. *Ma tõukasin või löin teisi õpilasi.*
2. *Ma kasutasin õpilaste juures halvustavaid nimesid.*

Iga väidet tuleb hinnata 4 palli skaalal (0=mitte kunagi; 1=1või 2 korda; 2=3 või 4 korda; 3=5 või 6 korda).

Küsimustik on esitatud *Lisas I*.

3.3 Andmete statistiline töötlemine

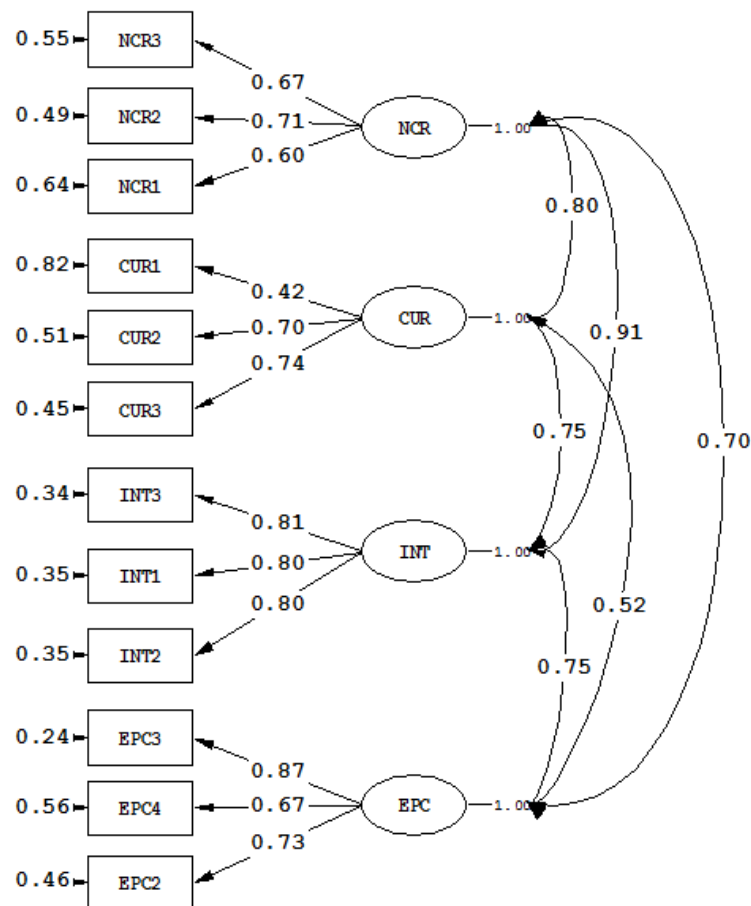
Andmete statistiline töötlus viidi läbi programmide SPSS 21 ja LISREL 8.8 abil. Küsimustike faktorstruktuuri valiidsust hinnati kinnitava faktoranalüüsiga. Õpilaste erinevate gruppide (vanus, sugu) vahelisi erinevusi hinnati Student t-testi abil. Kõikide andmete statistilisel teostamisel võeti statistilise olulisuse nivooks $p < 0,05$.

Kinnitava faktoranalüüsi faktorstruktuuride valiidsuse hindamiseks kasutatud psühhomeetriliste parameetrite CFI (*Comparative Fit Index*), NFI (*Normed Fit Index*) ja NNFI (*Non-Normed Fit Index*) väärtused väiksemad kui 0.90 hinnati sobivaks lähtudes Bentler'i (1990) poolt esitatud kriteeriumidest. RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) väärtused väiksemad kui 0,05 hinnatakse heaks ja väärtused kuni 0.08 aktsepteeritavaks (Browne ja Cudeck, 1989).

4. Tulemused

4.1 Õpetaja kontrolliva käitumise küsimustiku faktoranalüüs

Õpetaja kontrolliva käitumise tajumise küsimustiku kinnitava faktoranalüüsi tulemused on välja toodud Joonisel 1.



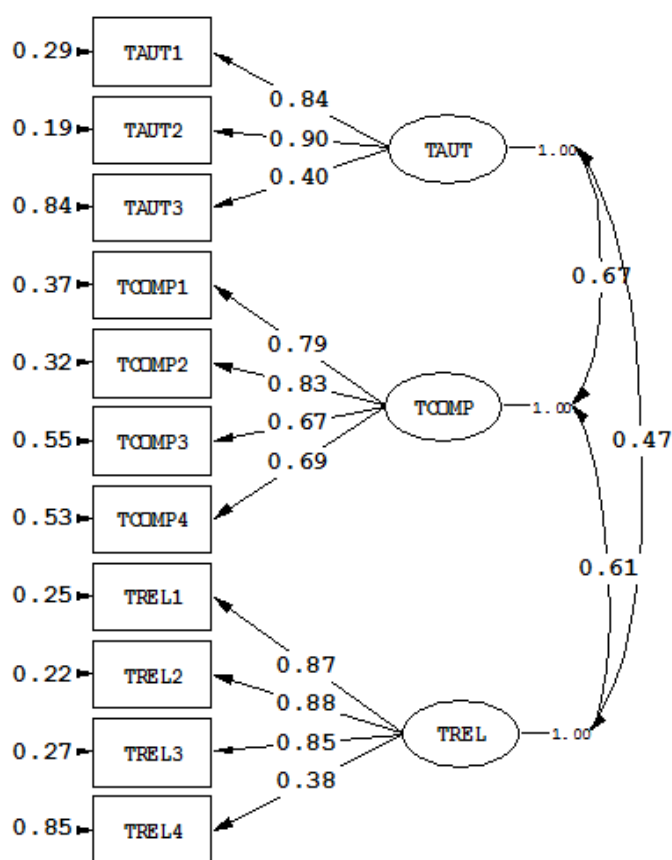
Joonis 1 Õpetaja kontrolliva käitumise tajumise küsimustiku faktorstruktuuri mudel.

Õpetaja kontrolliva käitumise küsimustiku kinnitava faktorstruktuuri mudeli psühhomeetrilised parameetrid olid järgmised: RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*)=0,065, NFI (*Normed Fit Index*)=0,98, CFI (*Comparative Fit Index*)=0,98, NNFI (*Non-Normed Fit Index*)=0,9. Antud parameetrid on aktsepteeritava väärtusega, mis

näitavad küsimustiku sobilikkust, kasutamaks neid Eesti koolide õpilaste hulgas. Kõikide küsimuste faktorkoormused olid suuremad kui 0,40.

4.2 Psühholoogiliste vajaduste ohustamise küsimustiku faktoranalüüs

Õpetaja poolt psühholoogiliste vajaduste ohustamise hindamise modifitseeritud küsimustiku kinnitava faktoranalüüsi tulemused on välja toodud Joonisel 2.



Joonis 2. Õpetaja poolt psühholoogiliste vajaduste ohustamise hindamise küsimustiku faktorstruktuuri mudel.

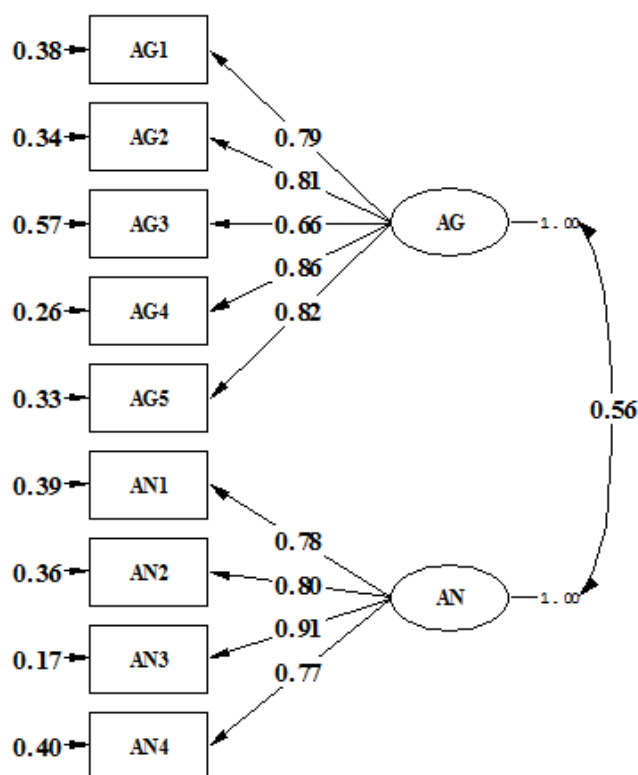
Õpetaja poolt psühholoogiliste vajaduste ohustamise hindamise küsimustiku faktorstruktuuri mudeli psühhomeetrilised parameetrid olid järgmised: RMSEA (*Root*

Mean Square Error of Approximation)=0,064, NFI (Normed Fit Index)=0,98, CFI (Comparative Fit Index)=0,98, NNFI (Non-Normed Fit Index)=0,98. Antud parameetrid on aktsepteeritava väärtusega, mis näitavad küsimustiku sobilikkust, kasutamaks neid Eesti koolide õpilaste hulgas.

Õpetaja poolt psühholoogiliste vajaduste ohustamise hindamise küsimustiku esialgne faktoranalüüsi tulemuste psühholoogilised parameetrid ei olnud aktsepteeritava tasemega ($\chi^2 = 342,88$, $df = 5$, $RMSEA = 0,098$, $NNFI = 0,094$, $NFI = 0,95$, $CFI = 0,095$). TAUT skaala ühe küsimuse „Ma tunnen end mitte osavana, sest mulle ei ole antud võimalust kasutada maksimaalselt oma võimeid“ faktor koormus oli 0,30, mis on alla aktsepteeritava taseme ja seetõttu järgnevast analüüsist jäeti välja.

4.3 Agressiivsuse ja viha küsimustiku faktoranalüüs

Agressiivsuse ja viha hindamise küsimustiku kinnitava faktoranalüüsi tulemused on välja toodud Joonisel 3.



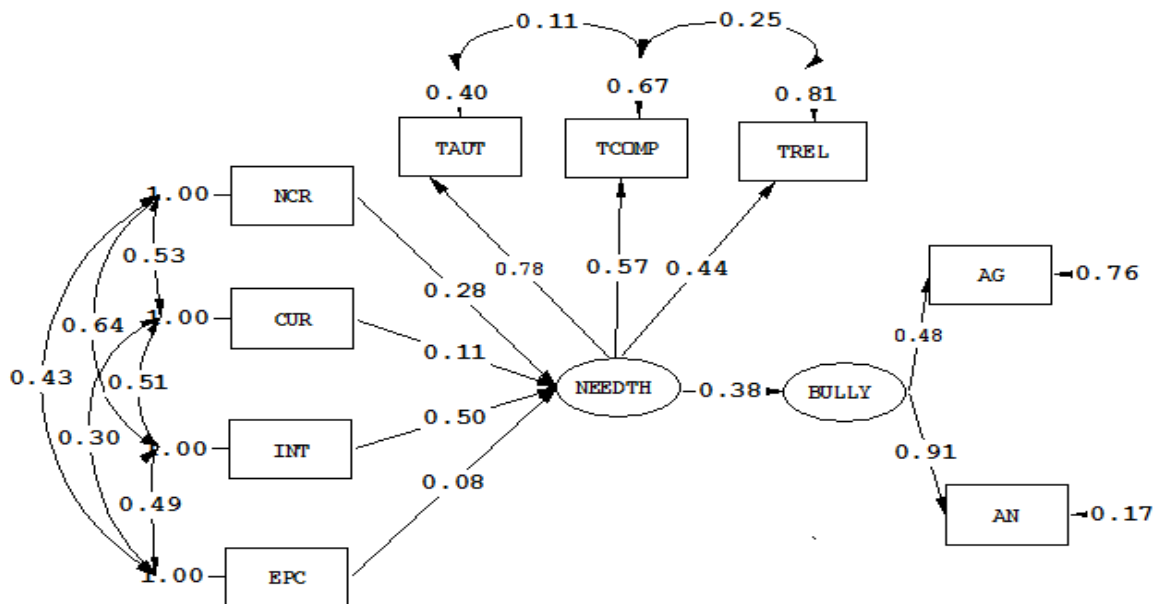
Joonis 3. Agressiivsuse ja viha hindamise küsimustiku faktorstruktuuri mudel.

Agressiivsuse ja viha hindamise küsimustiku faktorstruktuuri mudeli psühhomeetrilised parameetrid olid järgmised: RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*)=0,065, NFI (*Normed Fit Index*)=0,98, CFI (*Comparative Fit Index*)=0,99, NNFI (*Non-Normed Fit Index*)=0,98. Antud parameetrid on aktsepteeritava väärtusega, mis näitavad küsimustiku sobilikkust, kasutamaks neid Eesti koolide õpilaste hulgas.

Agressiivsuse ja viha skaalade reliaabluse koefitsiendid olid vastavalt 0,80 ja 0,82 ning keskmised väärtused $1,57 \pm 0,61$ ja $1,58 \pm 0,64$.

4.4 Mudel õpetaja kontrolliva käitumise ja õpilaste vajaduste ohustamise seostest agressiivsusega

Struktuurimudel õpetaja kontrolliva käitumise tajumise, õpilaste poolt psühholoogiliste vajaduste ohustamise tajumise ja agressiivsuse ning viha vahelistest seostest on välja toodud Joonisel 4.



Joonis 4. Õpetaja kontrolliva käitumise tajumise, õpilaste poolt psühholoogiliste vajaduste ohustamise tajumise ja agressiivsuse ning viha vaheliste seoste struktuurimudel.

Õpetaja kontrolliva käitumise tajumise, õpilaste poolt psühholoogiliste vajaduste ohustamise tajumise ja agressiivsuse ning viha vaheliste seoste psühholoogilised parameetrid olid järgmised: RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*)=0,057 NFI (*Normed Fit Index*)=0,98, CFI (*Comparative Fit Index*)=0,99, NNFI (*Non-Normed Fit Index*)=0,97. Antud parameetrid on aktsepteeritava väärtusega. Mudelilt võib näha, et õpetaja kontrolliva käitumise tajumise dimensioonid (NCR, CUR, INT, EPC) on positiivselt seotud õpilaste vajaduste ohustamisega (TAUT, TCOMP, TREL). Kõik väärtused ei ole statistiliselt olulised. Mudelilt võib näha, et õpetaja käitumise tajumine õpilaste poolt neid hirmutavana ehk ähvardavana on kõige tugevamalt seotud nende vajaduste ohustamisega. Samasugune, kuid mõnevõrra nõrgem seos on negatiivse tingimusliku kontrolli tajumisel vajaduste ohustamisega. Niisamuti on mudelilt näha, et psühholoogilised vajadused on seotud koolikiusamisega, kus kiusamine avaldub tugevamalt vihana ning mõnevõrra nõrgemalt agressiivsusega. Seega, mida rohkem on õpilaste vajadused ohustatud, seda suurem on õpilaste agressiivne käitumine ning õpilaste vajaduste ohustamine prognoosib koolikiusamist.

4.5 Korrelatiivsed seosed uuringutunnuste vahel

Õpetaja kontrolliva käitumise tajumise, õpilaste poolt psühholoogiliste vajaduste ohustamise tajumise ja agressiivsuse ning viha vahelised korrelatsioonid on välja toodud Tabelis 1.

Korrelatiivanalüüsi tulemused näitasid, et õpetaja kontrolliva käitumise tajumise dimensioonid (NCR, CUR, INT, EPC) olid positiivselt seotud õpilaste psühholoogiliste vajaduste ohustamisega (TAUT, TCOMP, TREL). Õpetaja poolt õpilaste autonoomsust toetav käitumine (ASK) aga negatiivselt vajaduste ohustamise dimensioonidega. Tabelist võib näha, et õpetaja kontrolliva käitumise dimensioonid on seotud õpilaste agressiivse käitumise (AG) ja viha dimensiooniga (AN). Mida kontrollivam on õpetaja käitumine, seda agressiivsem on õpilaste käitumine. Õpetaja kontrollivast käitumisest oli tugevamini seotud õpilaste agressiivse käitumise (AG) ja viha (AN) dimensiooniga ähvardamine (INT).

Tabel 1. Korrelatiivsed seosed uuringutunnuste vahel.

	NCR	CUR	INT	EPC	TAUT	TCOMP	TREL	ASK	AG	AN
NCR	1	,534	,643	,429	,550	,405	,299	-,445	,129	,205
St..oluline		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000
CUR	,534	1	,507	,303	,414	,346	,244	-,215	,105	,156
St..oluline	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,010	,000
INT	,643	,507	1	,495	,610	,418	,292	-,496	,198	,328
St..oluline	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
EPC	,429	,303	,495	1	,379	,243	,202	-,209	,137	,204
St..oluline	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,001	,000
TAUT	,550	,414	,610	,379	1	,558	,370	-,494	,078	,202
St..oluline	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,055	,000
TCOMP	,405	,346	,418	,243	,558	1	,510	-,315	,080	,243
St..oluline	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,050	,000
TREL	,299	,244	,292	,202	,370	,510	1	-,194	,137	,287
St..oluline	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,001	,000
ASK	-,445	-,215	-,496	-,209	-,494	-,315	-,194	1	,001	-,168
St..oluline	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,973	,000
AG	,129	,105	,198	,137	,078	,080	,137	,001	1	,441
St..oluline	,001	,010	,000	,001	,055	,050	,001	,973		,000
AN	,205	,156	,328	,204	,202	,243	,287	-,168	,441	1
St..oluline	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

4.6 Õpetaja käitumise tajumise uuringutunnuste keskmised ja reliaabluse koefitsiendid

Õpilaste poolt õpetaja kontrolliva ja autonoomsust toetava käitumise tajumise skaalade keskmised ja reliaabluse koefitsiendid on esitatud Tabelis 2.

Tabel 2. Õpilaste poolt õpetaja kontrolliva ja autonoomsust toetava käitumise tajumised.

Õpetaja käitumise valdkonnad	Keskmine \pm SD	Reliaabluse koefitsiendid (Cronbach α)
Negatiivne tingimuslik kontroll (NCR)	3,59 \pm 1,27	0,67
Tingimuslik kontroll (CUR)	3,76 \pm 1,16	0,60
Hirmutamine (INT)	2,67 \pm 1,48	0,81
Ülemäärane kontroll (EPC)	3,01 \pm 1,52	0,74
Autonoomsus (TAUT)	3,75 \pm 1,26	0,73
Kompetentsus (TCOMP)	4,08 \pm 1,38	0,81
Seotus (TREL)	2,88 \pm 1,23	0,80
Õpetaja autonoomne käitumine (ASK)	4,49 \pm 1,17	0,85

Tabelist on näha, et õpilaste poolt õpetaja autonoomsuse toetuse tajumise dimensiooni väärtused on suuremad kui õpilaste poolt tajutud õpetaja kontrolliva käitumise tajumise dimensioonid. Õpilaste poolt õpetaja käitumise tajumise dimensioonide reliaabluse koefitsiendid on aktsepteeritava tasemega välja arvatud tingimuslik kontroll ja negatiivne tingimuslik kontroll, millega tehtud analüüsi tulemustesse tuleb suhtuda teatud ettevaatusega

4.7 Soolised erinevused õpilaste poolt tajutud käitumise valdkondades

Poeg- ja tütarlaste gruppide võrdlus õpetaja käitumise tajumise ning agressiivsuse ja viha valdkondades on välja toodud Tabelis 3.

Tabel 3. Poeglaste ja tütarlaste gruppide võrdlus õpetaja käitumise tajumise ning agressiivsuse ja viha valdkondades.

Valdkonnad	Poeglapsed Keskmine \pm SD	Tütarlapsed Keskmine \pm SD	Statistiliselt oluline erinevus $p < 0,05$
Negatiivne tingimuslik kontroll (NCR)	3,51 \pm 1,19	3,68 \pm 1,35	NS
Tingimuslik kontroll (CUR)	3,81 \pm 1,11	3,71 \pm 1,21	NS
Hirmutamine (INT)	2,58 \pm 1,30	2,76 \pm 1,64	NS
Ülemäärane kontroll (EPC)	2,98 \pm 1,46	3,03 \pm 1,57	NS
Autonoomsus (TAUT)	3,63 \pm 1,18	3,87 \pm 1,34	$P < 0,05$
Kompetentsus (TCOMP)	3,82 \pm 1,32	4,36 \pm 1,39	$P < 0,01$
Seotus (TREL)	2,80 \pm 1,22	2,95 \pm 1,23	NS
Õpetaja autonoomne käitumine (ASK)	4,57 \pm 1,03	4,41 \pm 1,29	NS
Agressiivsus (Ag)	3,54 \pm 3,26	2,09 \pm 2,58	$P < 0,01$
Viha (An)	1,95 \pm 2,37	2,74 \pm 2,70	$P < 0,01$

Õpetaja käitumise tajumine poeglaste ja tütarlaste poolt erines statistiliselt oluliselt $p < 0,05$. Tütarlapsed tajusid autonoomse käitumise tajumist rohkem kui poeglapsed. Poeg- ja tütarlaste käitumine agressiivsuse ja viha valdkondades erines statistiliselt oluliselt $p < 0,01$. Poisid on käitumiselt agressiivsemad kui tüdrukud ning tüdrukute vihastumine on suurem kui poeglastel.

4.8 Vanuselised erinevused õpilaste poolt tajutud käitumise valdkondades

Nooremate, 12-13- ja vanemate 14-16 aastaste, õpilaste võrdlus õpetaja käitumiste tajumiste ning agressiivsuse ja viha valdkondades on välja toodud Tabelis 4.

Tabel 4. Nooremate ja vanemate õpilaste võrdlus õpetaja käitumise tajumise ning agressiivsuse ja viha valdkondades.

Valdkonnad	12-13 aastased õpilased Keskmine ± SD	14-15 aastased õpilased Keskmine ± SD	Statistiliselt oluline erinevus p<0,05
Negatiivne tingimuslik kontroll (NCR)	3,56±1,25	3,62±1,28	NS
Tingimuslik kontroll (CUR)	3,75±1,18	3,76±1,14	NS
Hirmutamine (INT)	2,68±1,53	2,66±1,43	NS
Isiklik kontroll (EPC)	2,85±1,43	3,15±1,60	P<0,05
Autonoomsus (TAUT)	3,71±1,31	3,78±1,23	NS
Kompetentsus (TCOMP)	4,23±1,37	3,95±1,38	P<0,05
Seotus (TREL)	2,92±1,18	2,83±1,27	NS
Õpetaja autonoomne käitumine (ASK)	4,47±1,16	4,51±1,17	NS
Agressiivsus (Ag)	2,71±2,73	2,95±3,28	NS
Viha (An)	2,28±2,34	2,39±2,75	NS

Tabelist on näha, et kompetentsuse vajaduste ohustamine on noorematel suurem, kui vanematel. Vanemad õpilased tajuvad üleliigset isiklikku kontrolli rohkem kui nooremad. Ülejäänud esitatud tunnustest statistilist olulisust ei täheldatud.

5. Tulemuste arutelu

Hindamaks kehalise kasvatuse õpetaja kontrolliva käitumise mõju õpilaste psühholoogiliste vajaduste ohustamisele ja agressiivsele käitumisele on vajalik eelkõige hinnata kasutatavate küsimustike valiidsust. Uuring koosnes küsimustikust, mis koosnes kolmest osast.

Küsimustiku esimene osa oli õpilaste poolt tajutud õpetaja autonoomsuse toetusest ja kontrollivast käitumisest. Antud uuringus hinnati autonoomset käitumist Reeve ja Halusic (2009) välja töötatud küsimustikuga. Õpetaja kontrolliva käitumise hindamiseks kohandati Bartholomew jt (2010) poolt treeneri kontrolliva käitumise mõõtmiseks välja töötatud küsimustikku.

Õpetaja kontrolliva käitumise tajumise küsimustiku psühhomeetrilised parameetrid olid aktsepteeritava tasemega (RMSEA=0,065 NFI=0,98; CFI=0,98; NNFI=0,98), mis näitavad küsimustiku sobilikkust, kasutamaks seda Eesti koolide õpilaste hulgas. Kõikide küsimuste faktorkoormused olid suuremad kui 0,40.

Küsimustiku teine osa oli õpilaste psühholoogiliste vajaduste (autonoomsuse, kompetentsuse ja seotuse) ohustamisest. Vajaduste ohustamise mõõtmiseks kohandati Bartholomew jt (2011) poolt välja töötatud küsimustikku, mis oli kavandatud sportlaste psühholoogiliste vajaduste ohustamise uurimiseks.

Õpetaja poolt psühholoogiliste vajaduste ohustamise hindamise küsimustiku esialgse faktoranalüüsi tulemuste psühholoogilised parameetrid ei olnud aktsepteeritava tasemega

(χ^2 = 342,88 ja df = 51 ning RMSEA = 0,098, NNFI = 0,094, NFI = 0,95 ja CFI on 0,095). TAUT skaala ühe küsimuse „*Ma tunnen end mitte osavana, sest mulle ei ole antud võimalust kasutada maksimaalselt oma võimeid*“ faktor koormus oli 0,30, mis on alla aktsepteeritava taseme ja seetõttu eemaldati järgnevast kinnitavast faktoranalüüsist. Tulemused näitasid, et seejärel õpetaja poolt psühholoogiliste vajaduste ohustamise küsimustiku psühhomeetrilised parameetrid osutusid aktsepteeritavaks (RMSEA=0,064; NFI=0,98; CFI=0,98; NNFI=0,98). Seega võib ka seda küsimustikku hinnata kui sobivat kasutamaks seda vajaduste ohustamise mõõtmiseks Eesti koolide õpilaste hulgas.

Küsimustiku kolmas osa mõõtis õpilaste agressiivsust ja viha. Agressiivsuse mõõtmiseks kasutati Bosworth jt (1999) poolt välja töötatud küsimustikku (Modified Aggression Scale).

Agressiivsuse ja viha küsimustiku psühhomeetrilised parameetrid olid samuti aktsepteeritava tasemega (RMSEA=0,065; NFI=0,98; CFI=0,99; NNFI=0,98), mis näitavad küsimustiku sobilikkust, kasutamaks seda Eesti koolide õpilaste hulgas. Agressiivsuse ja viha skaalade reliaabluse koefitsiendid olid vastavalt 0,80 ja 0,82 ning keskmised väärtused $1,57 \pm 0,61$ ja $1,58 \pm 0,64$.

Sarnaseid tulemusi kontrollivast käitumisest said ka Bartholomew jt (2010), kus psühholoogilised parameetrid olid (CFI=0,96; NNFI=0,95, RMSEA=0,05). Bartholomew jt lõplik mudel koosnes neljast faktorist, kus igas faktoris oli 4 küsimust v.a liigse kontrolli dimensioon, milles on 3 küsimust. Antud töös õpetaja kontrolliva käitumise mudel koosnes niisamuti neljast faktorist, kuid igas faktoris oli 3 küsimust.

Kehalises kasvatuses õpilaste poolt tajutud psühholoogiliste vajaduste ohustamise mõõtmise küsimustiku psühholoogilised parameetrid olid sarnased Bartholomew jt (2011) poolt koostatud küsimustiku vastavate parameetritega mis olid (RMSEA=0,05; CFI=0,96; NNFI=0,95). Nii selles, kui läbiviidud uuringus Bartholomew jt (2011) (PNTS – psychological need thwarting scale) ehk psühholoogiliste vajaduste ohustamise skaalade küsimused koosnesid kolmest faktorist (TAUT-autonoomsus; TCOMP-kompetentsus; TREL-seotus). Bartholomew jt (2011) vajaduste ohustamise mudeli igas faktoris oli neli küsimust. Antud töös kahes faktoris on neli küsimust ja ühes faktoris 3 küsimust. (TAUT) ühe skaala üks küsimus, mille väärtus oli alla aktsepteeritava väärtuse jäeti analüüsist välja. Antud töös Bosworth jt (1999) poolt kasutatud 15 küsimust agressiivse käitumise ja viha mõõtmiseks jaotusid ka antud töös kahte faktorisse. Bosworth jt oma töös faktoranalüüsis kasutasid peakomponentide faktoranalüüsi meetodit. Antud töös kasutati kinnitavat faktoranalüüsi, mille psühhomeetrilised parameetrid (RMSEA=0,065, NFI=0,98, CFI=0,99, NNFI=0,98) kinnitasid, et küsimused jaotuvad kahte faktorisse. Kasutatud agressiivsuse ja viha faktoreid moodustunud küsimuste reliaabluse koefitsiendid olid vastavalt 0,80 ja 0,82, mis on analoogilised Bosworth jt uuringutulemustega (0,83 ja 0,70).

Seega võib kokkuvõtteks öelda, et käesoleva töö psühhomeetrilised parameetrid nii õpetaja kontrolliva käitumise, psühholoogiliste vajaduste ohustamise ja agressiivse käitumise küsimustike faktorstruktuuri hindamiseks on aktsepteeritavate väärtustega ja kooskõlas Bartholomew jt (2010, 2011) ja Bosworth jt (1999) uurimustega.

Seega leidis kinnitust esimene hüpotees, et kehalises kasvatuses õpetaja kontrolliva- ja autonoomse käitumise tajumise, psühholoogiliste vajaduste ohustamise ning agressiivse käitumise küsimustikud on valiidsed kasutamaks neid Eesti koolide õpilaste hulgas.

Õpilaste poolt tajutud õpetaja kontrolliva käitumise tajumine on positiivselt seotud õpilaste psühholoogiliste vajaduste ohustamisega (autonoomsuse, kompetentsuse ja seotusega). Töös püstitatud hüpotees leidis kinnitust, et õpetaja autonoomse käitumise tajumine on negatiivselt seotud õpilaste psühholoogiliste vajaduste ohustamisega, mis on kooskõlas varasemate uuringutega (Hagger jt, 2009; Ntoumanis ja Standage, 2009; Pihu, 2009; Reeve ja Jang, 2006; Ryan ja Deci, 2000), kus vastupidiselt näidati, et autonoomsuse toetuse tajumine on positiivselt seotud vajaduste rahuldamisega. Uurimused on näidanud, et autonoomsust toetava õpetaja käitumine on otseselt või kaudselt seotud õpilaste rahuloluga, mis on suuresti olnud mõjutatud just õpetajate heakskiitvast hoiakust ja tegevusest ning positiivsest tagasisidest. Standage jt (2006) oma uuringus testisid seoseid õpetajate autonoomsust toetava käitumise, õpilaste vajaduste rahuldamise ja motivatsiooni orientatsiooni vahel ja õpetajate hinnangute vahel õpilaste motiveeritud käitumisele. Tulemused näitasid, et õpetajate autonoomsust toetavat käitumist tajunud õpilased tajusid endid kompetentsetena, autonoomsetena ja seotuna, mis omakorda mõjus positiivselt õpilaste motivatsioonile kehalises kasvatuses. Niisamuti on Reeve ja Jang (2006) oma uurimuse tulemustes leidnud, et õpetaja autonoomsuse tajumisel on olnud positiivne tulemuslik tagajärg õpilaste tegevusele õppetöös. Nad testisid, kas õpilaste poolt tajutud õpetaja autonoomsus korreleerub positiivselt õpilaste kolme huvi iseloomustava tegevusega (nauding, kaasamine ja saavutamine). Antud töös tulemused kinnitasid, et õpetaja autonoomsuse tajumine on positiivses korrelatsioonis õpilaste aktiivse tegevusega õppimise juures. Uuringuid treenerite/õpetajate kontrollivast käitumisest ja empiirilist tõestust nende poolt kasutatavate kontrollivate käitumiste kohta on vähe. Samas hoidmaks ära spordikeskkonnas ettetulevaid negatiivseid tagajärgi ning saamaks paremaid tulemusi, on püütud leida vahendeid, mis aitaks treeneritel analüüsida ja vajadusel muuta nende poolt kasutatavaid õppemeetodeid. Bartholomew jt (2010) poolt välja töötatud skaala alusel püüab ka käesolev töö uurida õpetaja kontrollivat käitumist ja aitamaks õpetajatel analüüsida ning mõista, millised on nende poolt kasutatavate õppemeetodite tulemused õpilaste rahulolule ja vajadustele õppekeskkonnas.

Antud töö kolmas hüpotees, et õpilaste poolt õpetaja kontrolliva käitumise tajumine on positiivselt seotud õpilaste psühholoogiliste vajaduste ohustamisega leidis kinnitust. Korrelatsioonanalüüsist lähtuvalt võib öelda, et vajaduste ohustamise dimensioonid on positiivselt seotud kõikide õpetaja kontrolliva käitumise dimensioonidega. Niisamuti õpetaja kontrolliva käitumise tajumise, õpilaste poolt psühholoogiliste vajaduste

ohustamise tajumise ja agressiivsuse ning viha vaheliste seoste struktuurimudel näitas, et õpetaja käitumise tajumine õpilaste poolt nende vajadusi ohustavatena on tugevalt seotud nende agressiivse käitumisega. Varasemad uuringud on vaadelnud negatiivset seost vajaduste rahuldamise ja erinevate ebasoovitavate tagajärgede vahel ja andnud kaudset tõendusmaterjali toetamaks hüpoteesi selle kohta, kuidas vajaduste ohustamine mõjutab tervist ja heaolutunnet (Adie jt, 2008; Jang jt, 2009). Näiteks on leitud, et vajaduse rahuldamise madala taseme ja halva heaolutunde kõrge taseme vahel on olulised negatiivsed korrelatsioonid (nt läbipõlemine; Hodge jt, 2008; füüsilised sümptomid; Reinboth jt, 2004).

Noorukite vajaduste ohustamist on uurinud ka Bartholomew jt (2011), kes korraldasid kolm testi, et uurida, kuidas sportlaste poolt tajutud autonoomsuse, kompetentsi ja seotuse vajaduste ohustamine mõjutab nende heaolu ja tervist. Bartholomew jt (2011) järeldavad, et spordikeskkonnas on pingeline ja survestatud atmosfäär kerge tekkima, mis suurema tõenäosusega võib soodustada vajaduste ohustamist ning mis võib kaasa tuua tulemuslike eesmärkide nurjumise. On uuritud seoseid vajaduste rahuldamise madala taseme ja indiviidi tervise ja heaolu vahel ning leitud, et madal vitaalsus, emotsionaalne ja füüsiline kurnatus on negatiivselt seotud vajaduste rahuldamisega (Deci ja Ryan, 2000). Sellest tulenevalt püstitati Bartholomew jt (2011) poolt küsimus, et kas vajaduste rahuldamise madalaid tulemusi saab siiski võrdsustada vajaduse ohustamisega. Autorite seisukohalt psühholoogiliste vajaduste rahuldamise mõõtmisel saadud tulemus ei peegelda adekvaatselt madalat vajaduse rahuldamise taset kuna individid ei tunne, et tema vajadusi teatud tegevuse tegelemisel miski ohustaks, vaid see võib üksnes tähendada seda, et ei olda rahul sellega, kuidas tema vajadustele vastu tulla. Näiteks Pelletier jt (2001) uurimustöös, kus uuriti ujumistreenerite käitumise tajumist sportlaste poolt ja seda tehti nii, et uuriti nii autonoomsust toetava kui ka kontrolliva käitumise tajumist, tuldi järeldusele, et kontrolliv käitumine ei ole täielik vastand autonoomsust toetavale käitumisele. Sellest järeldub, et treener võib kasutada neid käitumisstiile üheaegselt ja erineval määral. Näiteks võib muidu autonoomsust toetav treener kasutada tingimuste seadmist distsipliini saavutamiseks.

Seega võib järeldada, et õpetajad/treenerid, kes püüavad kontrollida noorte käitumist, piirata nende soove, seades ranged nõuded, võib see ohustada noorte vajadusi, avaldades negatiivset mõju nende heaolule ja tervisele. Samas võib treener/õpetaja kontrolliva käitumisega vahel püüda ka luua korda tundides ehk indiviidi vajadustele ei tulda vastu nii, kuidas tema seda soovib. Seega on oluline vahet teha vajaduste madalast tasemest ja

vajaduste ohustamisest. Antud töö tulemustes selgus, et kontrolliv käitumine ohustab õpilaste vajadusi, mis on kooskõlas Bartholomew jt (2009, 2010, 2011) uurimustega.

Käesoleva töö hüpotees, et õpetaja kontrolliv käitumine on positiivselt seotud õpilaste agressiivsusega leidis kinnitust. Struktuurimudel näitas, et õpetaja kontrolliva käitumise dimensioonid on seotud õpilaste agressiivse käitumise ja viha dimensiooniga. Mida kontrollivam on õpetaja käitumine ja mida enam tajuvad õpilased, et nende vajadused on ohustatud, seda agressiivsem on ka õpilaste käitumine. Õpetaja/treeneri kontrolliva käitumise mõjust noorte käitumisele/tegevusele ja heaolu kujunemisele on uurinud Hassandra jt (2007b), Bartholomew jt (2009) ja Assor jt (2004). Hassandra jt (2007b) järeldavad, et õpetaja väga nõudlik ja tõre juhendamine põhjustab kasvatamatu ja kombetu käitumise õpilaste endi hulgas ning Bartholomew jt (2009) ning Assor jt (2004) oma uuringutes väidavad, et kontrolliv käitumine tekitab kahju noorukite vajaduste rahuldamisele. Noored sportlased, kes tajuvad, et nende vajadused on ohustatud reageerivad sellele kahte moodi. Nad kas teevad järeleandmisi treeneri nõudmistele ja kohanevad pealesurutud käitumisega, et säilitada häid suhteid või astuvad konflikti, et eirata treeneri poolt esitatud nõudeid kaitsmaks oma vajadusi. Seega võib järeldada antud töö ja varasemate uuringute põhjal, et noorte vajaduste ohustamine võib viia mitte sobivale käitumisele sealhulgas agressiivsele. Kontrolliva käitumise mõju indiviidide käitumisele on siiski suhteliselt vähe uuritud.

Töö üheks eesmärgiks oli ka võrrelda õpilaste poolt tajutud õpetaja autonoomse ja kontrolliva käitumise, psühholoogiliste vajaduste ohustamise tajumisi ning agressiivse käitumise erinevusi poeg- ja tütarlastel ning 12-13 aastastel ning 14-16 aastastel õpilastel. Analüüsides erinevusi poeg- ja tütarlaste vahel selgus antud töös, et tütarlapsed tajusid autonoomse käitumise tajumist rohkem kui poeglapsed. Poisid on käitumiselt agressiivsemad kui tüdrukud ning tüdrukute vihastumine on suurem kui poeglastel.

Agressiivse käitumise soolisi erinevusi on uurinud ka (Arampatzi jt, 2011; Crick ja Grotpeter, 1995; Farmer, 2007; Kuppens jt, 2008; Verlinden jt, 2014; Zegarra jt, 2009). Üldiselt on nende uurimused näidanud, et poisid on käitumiselt agressiivsemad kui tüdrukud, mis on kooskõlas antud töö uurimustulemustega.

Uurides õpilaste erinevusi vanuselisest aspektist lähtudes selgus, et kompetentsuse vajaduste ohustamine on noorematel suurem, kui vanematel. Vanemad õpilased tajuvad üleliigset isiklikku kontrolli rohkem kui nooremad. Kooskõlas antud töö tulemustega on ka Bartholomew jt (2010) uurimus, kus leiti, et treeneri kontrolliv käitumine on ohustanud just

nooremate sportlaste heaolu. Just nooremad sportlased kurdavad, et treeneri käitumine on mõjutanud negatiivselt nende enesehinnangut, põhjustanud rahutust ja masendust. Laste agressiivset käitumist erinevas vanuseastmes laste juures on uurinud Lee jt (2007). Uuringu tulemustes leiti, et vanuse kasvades tüdrukute puhul agressiivsus väheneb ja poiste puhul agressiivse käitumise sagedus aga ei sõltu vanusest. Võrreldes erinevusi soolisest ja vanuselisest aspektist lähtudes seoses õpetaja käitumise, psühholoogiliste vajaduste ohustamisega ning agressiivse käitumisega võib öelda antud töö ja varasemate uuringute põhjal, et poisid on agressiivsemad kui tüdrukud ning nooremad tajuvad üldiselt vajaduste ohustatust rohkem kui vanemad.

Läbiviidud uuringu alusel võib kokkuvõtvalt öelda, et õpetaja kontrolliv käitumine võib ohustada õpilaste psühholoogilisi vajadusi, mis võib esile kutsuda agressiivset käitumist ning soodustada koolikiusamise tekkimist. Käesolevas töös kasutatav küsimustik on sobiv mõõtmaks õpetaja kontrollivat käitumist, psühholoogiliste vajaduste ohustamist ja agressiivset käitumist. Antud küsimustik võib aidata hariduse kontekstis õpetajatel paremini mõista, kuidas nende kontrolliv käitumine on seotud õpilaste vajaduste ohustamisega ja kuidas sel võib olla negatiivne tagajärg õpilaste käitumise kujunemisele.

6. Järeldused

1. Kehalises kasvatuses õpetaja kontrolliva- ja autonoomse käitumise tajumise, psühholoogiliste vajaduste ohustamise ning agressiivse käitumise küsimustikud on valiidsed kasutamaks neid Eesti koolide õpilaste hulgas.
2. Õpilaste poolt tajutud õpetaja kontrolliva käitumise tajumine on positiivselt seotud psühholoogiliste vajaduste ohustamisega ja õpetaja autonoomsust toetav käitumine negatiivselt.
3. Õpetaja kontrolliv käitumine on positiivselt seotud õpilaste agressiivsusega.
4. Poisid on agressiivsemad kui tüdrukud ning nooremad tajuvad üldiselt vajaduste ohustatust rohkem kui vanemad.

7. Kasutatud kirjandus

1. Aasvee, K., Eha, M., Härm, T., Liiv, K., Oja, L., Tael, M. Eesti kooliõpilaste tervisekäitumine. 2009/2010 õppeaasta Eesti HBSC uuringu raport. Tallinn: *Tervise Arengu Instituut*; 2012.
2. Adie, J.W., Duda, J.L., Ntoumanis, N. Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*. 2008; 32:189–199.
3. Arampatzi, A., Mouratidou, K., Evaggelinou, C., Koidou, E., Barkoukis, V. Social developmental parameters in primary schools: inclusive settings and gender differences on pupils aggressive and social insecure behaviour and their attitudes towards disability. *International Journal of Special Education*. 2011; 26 (2):1-12.
4. Arseneault, L., Bowes, L., Shakoor, S. Bullying victimization in youths and mental health problems: „much ado about nothing“? *Psychological medicine*. 2010; 40:717-729.
5. Assor, A., Roth, G., Deci, E.L. The emotional costs of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*. 2004; 72:47–88.
6. Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., Roth, G. Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*. 2005; 15:397-413.
7. Bachmann T., Maruste R. Psühholoogia alused. Tallinn: Ilo. 2003.
8. Bartholomew, K.J., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C. A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology*. 2009; 2: 215-233.
9. Bartholomew, K.J., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C. The Controlling Interpersonal Style in a Coaching Context: Development and Initial Validation of a Psychometric Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 2010; 32: 193-216.

10. Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R.M., Thøgersen-Ntoumani, C. Psychological need thwarting in the sport context: assessing the darker side of athletes Experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 2011; 33: 75-102.
11. Bentler, P.M. Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*. 1990; 107:238–246.
12. Bosworth, K., Espelage, D. L., Simon, T. R. Factors Associated With Bullying Behavior in Middle School Students. *Journal of Early Adolescence*. 1999; 19: 341-362.
13. Browne, M. W., Cudeck, R. Single sample cross-validation indices for covariance structures. *Multivariate Behavioral Research*. 1989; 24:445-455.
14. Crick, N. R., Grotpeter, J. K. Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development*. (1995); 66:710-722.
15. Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Ryan, R. M. Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*. 1991; 26 (3 & 4):325-346.
16. Deci, E. L., Ryan, R.M. The “what” and “why” of Goal Pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000; 11: 227–268.
17. Farmer, T. W., Farmer, E.M., Estell, D.B., Hutchins, B. C. The developmental dynamics of aggression and the prevention of school violence. *Journal of Emotional and behavioral Disorders*. 2007; 15 (4):197-208.
18. Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L.D., Culverhouse, T., Biddle, S. J. H. The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure – time physical activity intentions and behavior: a trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*; 2003; 95 (4): 784 – 795.
19. Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L.D., Barkoukis, V., Wang, J.C.K., Baranowski, J. Perceived autonomy support in physical education and leisure – time physical activity: a cross – cultural evaluation of the trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*; 2005; 97 (3): 376 – 390.
20. Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Soos, I., Karsai, I., Lintunen, T., Leemans, S. Teacher, peer and parent autonomy support in physical education and leisure

– time physical activity: A trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology and Health*; 2009; 24 (6): 689 – 711.

21. Hassandra, M., Goudas, M., Chroni, S. Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 2003; 4: 211-223.

22. Hassandra, M., Bekiari, A., Sakellariou, K. Physical education teacher`s verbal aggression and student`s fair play behaviors. *The Physical Educator*. 2007; 64 (2):94-101.

23. Hein V. The effect of teacher behaviour on students motivation and learning outcomes: A review. *Acta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis*. 2012; 18:9-19.

24. Hodge, K., Lonsdale, C., Ng, J.Y.Y. Burnout in elite rugby: Relationships with basic psychological needs fulfillment. *Journal of Sports Sciences*. 2008; 26: 835–844.

25. Jang, H., Reeve, J., Ryan, R.M., Kim, A. Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented korean students? *Journal of Educational Psychology*. 2009; 101: 644–661.

26. Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., Michiels, D., Subramanian, S. V. Individual and classroom variables associated with relational aggression in elementary-school aged children: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*. 2008; 46:639–660.

27. Kõiv K. Väljalanguse peamised põhjused ja agressiivse käitumise kogemust koolist väljalangenute hinnangul. *Haridus*. 2007; 11/12:58-64.

28. Lee, K. H., Baillargeon, R. H., Vermunt, J. K., Wu, H. X., Tremblay, R. E. Age Differences in the Prevalence of Physical Aggression Among 5-11-Year-Old Canadian Boys and Girls. *Aggressive Behavior*. 2007; 33:26-37.

29. Marjapuu K. 2011. Õpetaja käitumise seostest Põlva maakonna õpilaste motivatsiooniga kehalises kasvatuses. Magistritöö. Tartu Ülikooli kehakultuuriteaduskonnas.

30. Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-Fisch, Y., Overpeck, M and the HBSC Bullying Writing Group. Cross-national time trends in bullying behaviour 1994–

2006: findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health*. 2009; 54: 1–10.

31. Monks, C. P., Smith, P.K. Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*. 2006; 24:801-821.

32. Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., Ruan, W. J. Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*. 2004; 158: 730–736.

33. Ntoumanis, N., Standage, M. Morality in sport: a self-determination theory perspective. *Journal of Applied Sport Psychology*. 2009; 21: 365 – 380.

34. Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Bričre, N.M. Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*. 2001; 25:279–306.

35. Pelletier, L.G., Dion, S., Lévesque, C. Can self-determination help protect women against sociocultural influences about body image and reduce their risk of experiencing bulimic symptoms? *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2004; 23:61–88.

36. Pentin R. Agressiivne laps. Agressiivse käitumise tagamaad. Kuidas reageerida ja arukalt toimida? Trükikoda OÜ Greif. *Kirjastus Kunst*. 2003.

37. Pihu M. 2009. The components of social-cognitive models of motivation in predicting physical activity behavior among school students. Doktoritöö. Käsikiri Tartu Ülikooli kehakultuuriteaduskonnas.

38. Raimets A. 2013. Õpetaja käitumise tajumise seosed moraalse käitumise põhjustega kehalises kasvatuses ja vaba aja spordis gümnaasiumi õpilastel. Magistritöö. Tartu Ülikooli kehakultuuriteaduskonnas.

39. Reeve, J., Jang, H. What teachers say and do to support students` autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*. 2006; 98 (1): 209 – 218.

40. Reeve, J., Halusic, M. How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*. 2009; 7:145-154.
41. Reinboth, M., Duda, J.L., Ntoumanis, N. Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*. 2004; 28:297–313.
42. Rigby, K., Smith, P. K. Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education*. 2011; 14:441-455.
43. Ryan, R. M., Deci, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000; 55:68-78.
44. Sharp, T. S., Smith, P. K. Võitlus koolikiusamisega. *El Paradiso*. 2004.
45. Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., Turner, J. C. Supporting autonomy in the classroom: ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educ Psychol*. 2004; 39: 97–110.
46. Zegarra, S. R., Barra, R. G., Marques, C. M., Berlanga, J. F., Dallas, C. M. Behavioural gender differences in school relationships. *Psicothema*. 2009; 21 (3): 453-458.
47. Verlinden, M., Veenstra, R., Ringoot, A. P., Jansen, P. W., Raat, H., Hofman, A., Jaddoe, V. W. V., Verhulst, F. C., Tiemeier, H. Detecting Bullying in Early Elementary School With a Computerized Peer-Nomination Instrument. *Psychological Assessment*; 2014; 25:1-14.
48. Vazsonyi, A.T., Pickering, L.E., Junger, M., Hensing, D. An Empirical Test of a General Theory of Crime: A Four-Nation Comparative Study of Self-Control and the Prediction of Deviance. *Journal of Research in Crime and Delinquency*. 2001; 38(2):91-131.

SUMMARY

The relationships between teacher's controlling behaviour, students' psychological needs and aggressive behaviour

The aim of the present study was to investigate the relationships between the perceived physical education teacher's controlling behaviour, thwarting the need satisfaction and aggressive behaviour among school students.

Six hundred and five students from three basic schools and seven high schools participated in the study. Autonomy behaviour was measured by the questionnaire, developed by Reeve and Halusic (2009). The questionnaire to measure teacher's controlling behaviour (use of rewards, negative conditional regard, intimidation and excessive personal control) and need thwarting for autonomy, competence, and relatedness an adapted version of the instrument developed by Bartholomew et al (2010, 2011) were used. The students' aggressiveness and anger were measured by the instrument "Modified Aggression Scale" developed by Bosworth et al (1999).

The study showed that the questionnaires for estimating the perception of physical education teacher's controlling and autonomy supportive behaviour, thwarting of psychological needs and aggressive behaviour were valid to use among Estonian students.

The data analysis showed that teacher's autonomy supportive behaviour perceived by students was negatively related to students' psychological needs thwarting. The perception of teacher's controlling behaviour was positively related to student`s psychological needs thwarting. The study showed also that teacher's controlling behaviour was positively related to students' aggressiveness.

Lisa1

Lugupeetud osaleja!

Selle küsimustikuga soovime teada Teie arvamusi erinevate kogemuste kohta kehalise kasvatuses tunnis osaledes üldiselt. Seega, küsimustikule vastates ärge mõelge ühele kindlale kehalise kasvatuses tunnile, vaid kehalisele kasvatuses üldiselt!

Teil võivad olla küsimuste kohta erinevaid arvamusi, mistõttu ei ole siin õigeid ega valesid vastuseid. Meid huvitab Teie arvamus. Ärge jääge liiga kauaks ühe väite juurde pidama ning andke vastus, mis kõige paremini kirjeldab Teie arvamust.

Kõik vastused on konfidentsiaalsed ning palun vastake kõikidele küsimustele.

Selleks, et Teie vastused käesolevale küsimustikule oleks hiljem võimalik kõrvutada teiste antud uurimuse käigus Teie poolt täidetud küsimustike vastustega, siis palun andke enda kohta järgmine informatsioon.

Kool: _____

Klass: _____

Sugu: Poiss ☐ Tüdruk ☐ (Palun tee märge ✓ vastavasse kasti)

Vanus: _____

Teie sünnikuupäev: Päev _____ Kuu _____ Aasta _____

Küsimustiku esimeses osas tahame teada, millised on Teie kogemused enda õpetajaga kehalise kasvatuses tunnis. Õpetajal on õpilastega tegelemisel erinevad stiilid ja me soovime teada rohkem, kuidas Teie olete ennast tundnud oma kehalise kasvatuses õpetajaga kokku puutudes. Küsimustele vastamiseks tehke ring ümber numbrile või märkike ristiga, mis iseloomustab kõige enam just Teie arvamust.

MEIE KEHALISE KASVATUSE ÕPETAJA...	Ei ole		Pigem nõus				Täiesti	
	üldse nõus						nõus	
1...pakub minule valikuid ja võimalusi	1	2	3	4	5	6	7	
2...on minuga vähem sõbralikum kui ma ei pinguta nii, nagu tema soovib	1	2	3	4	5	6	7	
3...kiidab mind vaid hea soorituse eest	1	2	3	4	5	6	7	
4...karjub minu peale teiste ees, sundides mind täitma teatud ülesandeid	1	2	3	4	5	6	7	
5...loodab, et ma ei pea kehalise kasvatuses tundi teistest tundidest vähem tähtsaks	1	2	3	4	5	6	7	
6. ...mõistab mind	1	2	3	4	5	6	7	
7...toetab mind vähem kui ma ebaõnnestun või teen halva soorituse	1	2	3	4	5	6	7	
8... kiidab mind vaid sellepärast, et ma pingutaksin tunnis rohkem	1	2	3	4	5	6	7	
9... püüab kontrollida ka seda, mida ma teen peale kooli vabal ajal	1	2	3	4	5	6	7	
10... usub minu võimetesse	1	2	3	4	5	6	7	

11... pöörab mulle vähem tähelepanu kui ma olen teda pahandanud	1	2	3	4	5	6	7
12... julgustab mind esitama küsimusi	1	2	3	4	5	6	7
13... ähvardab mind karistada, kui ma ei harjuta tunnis	1	2	3	4	5	6	7
14... püüab sekkuda minu tegemistesse koolis peale kehalise kasvatus tunde	1	2	3	4	5	6	7
15...võtab kuulda ainult minu neid arvamusi, mis ühtivad tema omadega	1	2	3	4	5	6	7
16... kuulab, kuidas minule meeldiks harjutusi sooritada	1	2	3	4	5	6	7
17... ootab, et ma peaksin kehalise kasvatus tundi teistest tundidest tähtsamaks	1	2	3	4	5	6	7
18... ei räägi minuga kui ma olen teda pahandanud	1	2	3	4	5	6	7
19... enne omapoolse nõu andmist küsib, kuidas mina uute harjutuste sooritamist näen	1	2	3	4	5	6	7
20... paneb mind hirmutamise tegema asju, mida tema tahab	1	2	3	4	5	6	7
21... kiidab mind vaid seetõttu, et ma keskenduksin tunni ülesandele	1	2	3	4	5	6	7
22... ma tunnen, et mind takistatakse valikute tegemisel harjutamisel	1	2	3	4	5	6	7
23... ma tunnen, et mind sunnitakse käituma teatud kindlal viisil	1	2	3	4	5	6	7
24... ma tunnen, et olen kohustatud tegema minule ette antud harjutsi	1	2	3	4	5	6	7
25.... ma tunnen, et ma pean nõustuma minu jaoks tehtud harjutustega	1	2	3	4	5	6	7
26... Esineb juhtumeid, kus ma ei tunne end hästi, sest teistel on minu suhtes ülemäärase ootused	1	2	3	4	5	6	7
27...vahel on mulle öeldud asju, mis panevad mind tundma mitte osavana	1	2	3	4	5	6	7
28... esineb juhtumeid, kus ma tunnen end mitte osavana	1	2	3	4	5	6	7
29... ma tunnen end mitte osavana , sest mulle ei ole antud võimalust kasutada maksimaalselt oma võimeid	1	2	3	4	5	6	7
30... ma tunnen, et olen teiste poolt tõrjutud.	1	2	3	4	5	6	7
31... ma tunnen, et teised on minu suhtes ükskõiksed	1	2	3	4	5	6	7
32... ma tunnen, et ma ei meeldi teistele inimestele	1	2	3	4	5	6	7
33... ma tunnen, et minuga lähedased õpilased on kadedad kui ma saavutan edu	1	2	3	4	5	6	7

TEGIN JÄRGNEVAID TEGEVUSI 30 PÄEVA JOOKSUL	Mitte kunagi	1-2 korda	3-4 korda	5 või rohkem
34... Ma tõukasin või löin teisi lapsi				
35... Ma kasutasin õpilaste juures halvustavaid nimesid				
36... Ma ütlesin teiste õpilaste kohta selliselt, mis pani teisi õpilasi naerma				
37.. Ma narrisin teisi õpilasi				
38... Ma ähvardasin teisi õpilasi lüüa või neile haiget teha				
39... Ma olin enamus päevi vihane				
40... Ma olin virisev ja ärritatud isegi väikeste asjade üle				
41.. Ma sain sageli vihaseks				
42... Ma valasin viha süütu inimese peale				

Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kristina Mahoni,
(sünnikuupäev: 26.08.1985)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) enda loodud teose

Õpetaja kontrolliva käitumise seosed õpilaste psühholoogiliste vajadustega ja agressiivse
käitumisega
(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on
___ Vello Hein _____,
(juhendaja nimi)

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus/Tallinnas/Narvas/Pärnus/Viljandis, __20.05.2014_____ (kuupäev)